

Tilbakemeldingskultur

*En kvalitativ undersøkelse av
tilbakemeldingskultur mellom ledere og
lærere i skolen.*

Rønnaug Magnussen



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleledelse

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Tilbakemeldingskultur

En kvalitativ undersøkelse om tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere i skolen

© Forfatter Rønnaug Magnussen

År 2012

Tittel Tilbakemeldingskultur

Forfatter Rønnaug Magnussen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne oppgaven belyser jeg tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere i skolen.

Begrepene tilbakemelding og tilbakemeldingskultur har de siste årene vært benyttet både i undersøkelser og dokumenter om skolen, men det er likevel et område hvor det eksisterer lite forskning. Nettopp derfor synes jeg det er et interessant område å undersøke nærmere. Jeg mener også det er et viktig område for vår forståelse av ledelse og skoleutvikling. Derfor handler denne oppgaven om tilbakemelding mellom ledere og lærere.

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

Hvordan kan vi forstå tilbakemeldingskultur i skolen og hva slags tilbakemeldingskultur finnes mellom skoleledere og lærere?

For å belyse problemstillingen har jeg benyttet følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke systematiske tilbakemeldinger finnes mellom skoleledere og lærere?
- Hvilke ønsker har lærere for tilbakemelding fra skoleleder?
- Hvordan erfarer lærere å få tilbakemelding fra skoleleder?

Datamaterialet i oppgaven er knyttet til FIRE-prosjektet og består av halvplanlagte, formelle intervjuer med rektorer og lærergrupper på seks skoler i forskjellige landsdeler. De seks skolene representerer både grunnskoler og videregående skoler. Datamaterialet i oppgaven er altså kvalitativt og jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming.

Det teoretiske rammeverket fokuserer på tilbakemelding som er det sentrale begrepet i problemstillingen. Begrepet er komplekst og i forhold til tilbakemelding i skolen er kommunikasjon og veiledning viktige elementer jeg vil omtale. Her støtter jeg meg på Stålsett (2006), Håkonsen (1998) og Spurkeland (2005). For å ivareta aspektet rundt dialogen i tilbakemelding har jeg valgt å benytte Dysthe (1997). Videre benytter jeg organisasjonsteori, med fokus på Schein (1985), Berg (2011) og Bang (2000) for å forstå begrepet tilbakemeldingskultur. Med utgangspunkt i dette utvikler jeg en definisjon på tilbakemeldingskultur før jeg, for å ta vare på tilbakemeldingens relasjonelle aspekt og oppgavens ledelsesaspekt, ser nærmere på pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv. Her støtter jeg meg i hovedsak på Wadel (1997), Møller (2007) og Dysthe (1997).

Når jeg presenterer de empiriske funnene og sammenfatter disse har jeg brukt forskningsspørsmålene som ramme.

I drøftingsdelen diskuterer jeg de empiriske funnene i lys av den teoretiske begrepsutviklingen i kapittel 2. Denne delen er delt i to med utgangspunkt i den todelte problemstillingen. Først tar jeg for meg tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere, hvilke offentlige føringer som er til stede og hva empirien viser. Dette utgjør i de fleste tilfellene en ikke ubetydelig forskjell og jeg viser mulige grunner for denne ulikheten. Videre ser jeg på hvordan skolenes kultur har sammenheng med i hvilken grad og hvordan tilbakemelding benyttes. Her kommer jeg også innom andre faktorer som for eksempel tid i forhold til skoleleders mulighet for å gi lærerne tilbakemeldinger.

I oppgavens avslutning oppsummerer jeg funn og konkluderer med at selv om det er forskjeller mellom skolene, er tilbakemeldingskulturen i skolen lite utviklet når det gjelder Videre ser jeg på implikasjoner for ledelse og mulige veier videre for skolene i arbeidet med å skape en bedre tilbakemeldingskultur mellom skoleledere og lærere. Til slutt peker jeg på behovet for videre forskning innenfor emnet.

Forord

Denne oppgaven er avslutningen på en spennende reise, 4 1/2 år med masterstudier i Utdanningsledelse. Studiet har gitt meg mange nye perspektiver på ledelse, disse tar jeg med meg videre. Jeg har lært utrolig mye disse årene, og spesielt de siste månedene med skrivingen av denne oppgaven har læringskurven vært bratt.

I løpet av disse årene med studier har jeg vært så heldig å få lov til å være tilstede på utbytterike forelesninger med inspirerende forelesere. Studiet og oppgaveskrivingen har vært en reise i litteratur, dokumenter, teorier og prosesser. Det har også vært en fysisk reise hvor reiser med natt-toget eller flyturer har vært kortet ned med lesing av pensum.

For meg som pendlende fjernstudent har det vært en svært krevende periode, spesielt med tanke på at jeg samtidig har jobbet fullt og vært småbarnsmor. På mange måter var de tre første årene med stadig reising og gruppearbeid via internett og skype krevende. På den andre siden har det vært nesten vel så krevende å sitte alene med en så stor oppgave som dette.

Det er flere som fortjener takk for at oppgaven nå likevel er i havn og studiet avsluttes. Aller først må jeg takke veileder, Eli Ottesen, som de siste månedene har veiledet meg i havn med denne oppgaven. De konkrete tilbakemeldingene fra Eli har vært helt nødvendige for meg og oppgaven.

Jeg må også få takke Universitet og ILS for at jeg fikk lov til å delta som forsknings-assistent i FIRE-prosjektet. Det ga meg masse motivasjon for denne oppgaven og et lite blikk på innsiden av dagens skoleforskning.

Til slutt må jeg takke de som står meg aller nærmest - familien min. Uten støtte og forståelse fra dem ville jeg aldri klart å fullføre dette studiet. Det har vært mange turer på lekeplassen med bare pappa for ungene, og for min del mange timer alene foran maskinen. Men nå er oppgaven ferdig og jeg gleder meg til igjen å være den delen av familien jeg skal og vil være!

Rønnaug Magnussen

Stavanger, april 2012

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Struktur	4
2	Tilbakemeldingskultur i skolen – teoretiske perspektiver	6
2.1	Tilbakemelding	6
2.1.1	Tilbakemelding som kommunikasjon	8
2.1.2	Tilbakemelding som veiledning	10
2.2	Kultur og organisasjonskultur	12
2.3	Tilbakemeldingskultur	16
2.4	Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv	18
2.4.1	Ledelse i et relasjonelt perspektiv	19
2.4.2	Pedagogisk ledelse	20
2.4.3	Produktiv pedagogisk ledelse versus reproduktiv pedagogisk ledelse.....	23
2.5	Oppsummering	24
3	Metode	27
3.1	FIRE – prosjektet.....	27
3.2	Design.....	29
3.3	Intervjuene	30
3.4	Gyldighet og forskningsetikk	32
4	Empiriske funn	34
4.1	Kort presentasjon av skolene	34
4.2	Presentasjon av funn i intervjuene	35
4.2.1	Hvilke systematiske tilbakemeldinger finnes mellom skoleledere og lærere? ..	35
4.2.2	Hvilke ønsker har lærere for tilbakemelding fra skoleleder?	40
4.2.3	Hvordan erfarer lærere å få tilbakemelding fra skoleleder?.....	44

5	Drøfting av funn	47
5.1	Tilbakemeldingskultur mellom skoleledere og lærere	47
5.2	Tilbakemeldingskultur i skolen	50
6	Avslutning	54
6.1	Oppsummering og konklusjon.....	54
6.2	Implikasjoner for ledelse og veier videre	56
6.3	Videre forskning	57
	Litteraturliste.....	59
	Vedlegg	63

Figur 1:	Sammenhengen mellom de tre kategoriene som kreves for effektiv pedagogisk ledelse (Robinson, 2010, s.21, min oversettelse).	21
Figur 2:	Modell gjengitt etter Nystrand et al., 1997, s.19 i Dysthe & Igland, 2001, s.120	24
Figur 3:	Egendefinert modell for ulike skolekulturer etter modell for Monologisk og Dialogisk organisert undervisning, Nystrand et al. 1997 i Dysthe og Igland, 2001, s.120.....	51

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Min personlige grunn for å skrive denne oppgaven er at manglende tilbakemeldinger på utført arbeid er en del av hverdagen i mitt daglige arbeid som lærer. Ofte har jeg ønsket meg tilbakemeldinger på mitt arbeid med elevene. Ikke fordi jeg ikke stoler på meg selv og min evne til å gi elevene god undervisning, mer fordi læreryrket av og til kan kjennes ensomt. Det ville vært flott med tilbakemeldinger på hva andre pedagoger opplever som god undervisning og på hvilke områder jeg kunne utviklet undervisningen, meg selv og elevene videre.

Emnet tilbakemelding har de seneste årene vært et tema i både politiske dokumenter om skolen så vel som i ulike undersøkelser og rapporter fra skolen. Dette kombinert med egne erfaringer på området har gitt meg et ønske om å se nærmere på tilbakemelding i skolen.

Manglende tilbakemeldinger har også vært omtalt i flere norske undersøkelser. TALIS-rapporten (Vibe, Aamodt og Carlsten, 2009) sier: «Det er med andre ord en svak oppfølgings (og tilbakemeldings-) kultur i Norge som gir grunn til ettertanke, ikke minst fordi vi finner at også vurderingen og tilbakemeldingen til lærerne er svak i Norge.» (Vibe et al., 2009, s.13) Rapporten konkluderer med at norsk skole har en svakt utviklet oppfølgingskultur og at lærere i liten grad får oppfølging og tilbakemelding på sitt arbeide av sin leder.

Liknende resultater finnes også i Skolelederundersøkelsen fra 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas, 2006). I rapporten (Møller et al., 2006) vises en frekvensfordeling for hvor mange ganger rektorer har observert undervisning og gitt tilbakemelding i løpet av det siste året. Frekvensen viser noe forskjell mellom de ulike klassetrinnene i skolen og mellom grunnskole og videregående skole, men totalt sett har de fleste rektorene kun vært i klasserommene 1-4 ganger i løpet av det siste året. Dette viser at rektorer i liten grad observerer lærernes praksis i klasserommet og gir tilbakemelding i etterkant. Forfatterne oppsummerer: «Denne frekvensfordelingen gir et samstemt bilde av rektor som relativ beskjeden gjest i undervisningen med tanke på å observere og veilede lærere i deres praksis» (Møller et al., 2006, s.67).

På bakgrunn av dette kan det se ut som om manglende tilbakemelding er et generelt problem i norsk skole. Det finnes også internasjonale undersøkelser som bekrefter at dette er et problem

også i andre land. Et eksempel på dette er Helene Ärlestig (2008) sin doktoravhandling der hun undersøker hva slags kommunikasjon som finnes mellom ledere og lærere i suksessrike skoler. Ärlestig fant at rektorer i de suksessrike skolene oftere observerte lærerne i klasserommene og ga tilbakemelding på deres faglige og pedagogiske arbeid. I tillegg ble det i disse skolene oftere kommunisert om emner knyttet til undervisning og læring (Ärlestig, 2008).

Det er i de senere årene også gjort flere store undersøkelser om hvordan skoleleders ledelsespraksis kan være avgjørende for elevenes resultater. En nylig gjennomført meta-studie av Robinson og kolleger (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008) identifiserer fem dimensjoner som har betydning for «effektiv pedagogisk ledelse.» Den dimensjonen som fremheves som viktigst av disse er deltakelse og involvering fra leder i lærernes utvikling og læring. Videre hevder de samme forskerne at økt ledelsesfokus på relasjoner i organisasjonen og arbeid med kjerneelementene læring og undervisning vil øke elevenes læringsutbytte og føre til bedre resultater (Robinson et al., 2008).

I utdanningspolitikken i Norge har det de siste årene vært mye snakk om kvalitet i skolen. I flere av de seneste stortingsmeldingene om skolen har tilbakemelding, god skoleledelse og pedagogisk ledelse vært tema. Det har også de senere årene blitt lagt mer og mer vekt på målstyring som innebærer at den enkelte skole har egne handlingsplaner og visjoner. Skolene skal også ha ansvaret for sin egen utvikling og stilles i høyere grad enn tidligere til ansvar for målbare resultater. Tilbakemeldingskulturen mellom ledere og lærere blir derfor viktig og fokuset på skoleleder sin rolle som pedagogisk leder øker.

I Stortingsmeldingen «Kultur for læring» (2003-2004) legges det vekt på at lærerne er skolens viktigste ressurs og at en av ledernes viktigste oppgaver er å sørge for en styrking og utvikling av lærernes faglige og pedagogiske kompetanse. Her er også tanken om skolen som lærende organisasjon sentral og meldingen sier følgende: «I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige» (St.meld.30, 2003-2004, s.26). Det forventes altså at skolen jobber mot å utvikle en kultur hvor læring og utvikling står sentralt, og at tilbakemelding kan være et av forholdene som bidrar til dette.

I meldingen «Kvalitet i skolen» (St.meld.31, 2007-2008) tas temaet tilbakemelding opp igjen og spesifiseres ytterligere. Kvalitet i skolen (St.meld.31, 2007-2008) sier følgende om tilbakemelding:

Tilbakemeldinger må gå begge veier. Den enkelte skole må ha et bevisst forhold til å skape et best mulig læringsresultat og læringsmiljø innenfor de rammefaktorer skolen står over, noe som både krever et godt lederskap ved skolen og god dialog og tilbakemelding mellom skoleledelsen og lærerne (St.meld.31, 2007-2008, s.48).

Meldingen legger til grunn at tilbakemelding på alle nivåer i skolen er et av virkemidlene for å realisere skolens mål og sikre kvaliteten i læringsarbeidet.

Stortingsmeldingen «Tid til læring» (St.meld.19, 2009-2010) tar opp tråden fra de to foregående meldingene, men legger større vekt på hvordan bruk av lærernes tidsressurs kan fremme elevenes læring og betydningen av veiledning og pedagogisk ledelse. Meldingen påpeker at rektor har det pedagogiske ansvaret for skolen og at den pedagogiske ledelsen er knyttet til læring som er skolens kjernevirksomhet. Meldingen sier:

Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning. (St.meld.19, 2009-2010, s.13)

Det betyr at det er viktig at skolelederen legger til rette for og involverer seg i skolens læringsprosesser, og at dette kan skje ved tydelig ledelse og god kommunikasjon mellom alle nivåene i skolen. Veiledning av lærere og pedagogisk ledelse kan være en vei å gå for utvikling av skolen.

1.2 Problemstilling

Begrepene tilbakemelding og tilbakemeldingskultur har de siste årene vært benyttet både i undersøkelser og dokumenter om skolen, men det er likevel et område hvor det eksisterer lite forskning. Nettopp derfor synes jeg det er et interessant område å undersøke nærmere. Jeg mener også det er et viktig område for vår forståelse av ledelse og skoleutvikling. Derfor vil denne oppgaven handle om tilbakemelding mellom ledere og lærere.

Da jeg begynte å gjøre litteratursøk til oppgaven var jeg inne på flere ulike søkemotorer sine sider og søkte på ordet tilbakemeldingskultur. Søk i norske publikasjoner viser at det er gjort svært lite forskning knyttet til tilbakemeldingskultur som er mitt fokus.

Ordet tilbakemeldingskultur er et komplekst begrep som inneholder flere elementer. Dersom ordet deles opp står en igjen med begrepene tilbakemelding og kultur. Innenfor begrepet tilbakemelding er kommunikasjon, dialog og veiledning/vurdering viktige elementer. Når jeg i denne sammenhengen snakker om kultur tenker jeg også på organisasjonskultur som sentralt fordi det blant annet handler om hvilke verdier som er til stede i organisasjonen. Selve begrepet tilbakemeldingskultur kan handle om hvordan tilbakemeldinger gis, når de gis og hvor ofte de gis, altså om strukturer og relasjoner mellom menneskene i organisasjonen.

Målet med oppgaven er at den skal være med på å bidra med kunnskap om og utvikle forståelsen av begrepet tilbakemeldingskultur i norsk skole. Jeg har valgt følgende problemstilling: **Hvordan kan vi forstå begrepet tilbakemeldingskultur i skolen og hva slags tilbakemeldingskultur finnes mellom skoleledere og lærere?**

For å undersøke dette benytter jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke systematiske tilbakemeldinger finnes mellom skoleledere og lærere?
- Hvilke ønsker har lærere for tilbakemelding fra skoleleder?
- Hvordan erfarer lærere å få tilbakemelding fra skoleleder?

1.3 Struktur

Kapittel 2 er oppgavens teoretiske del. Her vil jeg ved hjelp av teori utvikle forståelse av begrepet tilbakemeldingskultur. Tilbakemelding er et komplekst begrep og kan handle om flere ting. Jeg velger å undersøke nærliggende begrep som veiledning og kommunikasjon, og vil se nærmere på tilbakemelding i sammenheng med disse to begrepene. Valget av nettopp disse begrepene er gjort fordi vurdering/veiledning, heretter kalt veiledning, er et av styringsverktøyene i norsk skole og kommunikasjon er sentral i all form for tilbakemelding. Tilbakemeldingskultur er del av kulturen i organisasjonen. Jeg vil derfor også drøfte begrepene kultur og organisasjonskultur. Både tilbakemelding og organisasjonsteori handler i stor grad om relasjoner mellom mennesker. For å utdype det relasjonelle aspektet og ivareta ledelsesperspektivet vil jeg i denne delen også omtale relasjonell ledelse og da spesielt relasjonell pedagogisk ledelse.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel. Her gjør jeg rede for FIRE-prosjektet som oppgaven er tilknyttet. Gjennom dette vil jeg redegjøre for empirisk design, kvalitativ metode, valg av informanter og gjennomføring av datainnsamling. I avsnittet om gyldighet og forskningsetikk vil jeg også drøfte spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 utgjør oppgavens empiriske del. I dette kapitlet gir jeg en kort beskrivelse av de seks skolene jeg har valgt før jeg legger frem data materialet. For å sikre en ryddig fremleggelse av det empiriske materialet tar jeg utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene og legger frem materialet fra intervjuene skole for skole. Så sant det er funn i forhold til det aktuelle forskningsspørsmålet presenteres skolene i samme rekkefølge for hvert spørsmål. Hvert avsnitt oppsummeres kort med hvilke empiriske funn som er gjort i forhold til det aktuelle forskningsspørsmålet.

Kapittel 5 er oppgavens drøftingsdel hvor jeg sammenholder funnene jeg har gjort med den teoretiske begrepsutviklingen fra kapittel 2. Dette kapitlet deles med utgangspunkt i den todelte problemstillingen inn i to deler. Først drøfter jeg forholdet mellom hva empirien viser og myndighetenes forventninger i forhold til tilbakemelding mellom skoleledere og lærere. Videre drøfter jeg sammenhengen mellom skolens kultur og hvordan tilbakemelding benyttes. Her kommer jeg også innom andre faktorer som for eksempel tid i forhold til skoleleders mulighet for å gi lærerne tilbakemeldinger.

Kapittel 6 utgjør oppgavens avslutning. Her gjentar jeg problemstilling og forskningsspørsmål før jeg gjennom oppsummering av funn og drøfting kommer frem til en konklusjon. I dette kapitlet viser jeg også mulige veier videre og hvilke implikasjoner dette vil utgjøre for ledelse i skolen. Til slutt peker jeg på behovet for videre forskning innen emnet.

2 Tilbakemeldingskultur i skolen – teoretiske perspektiver

I dette kapitlet har jeg til hensikt å utvikle en forståelse av begrepet tilbakemeldingskultur som er sentralt i oppgavens problemstilling. Dette vil jeg gjøre gjennom en teoretisk gjennomgang. Det finnes mange teoretikere jeg kunne valgt å benytte, men jeg har gjort et utvalg og vil i hver del gjøre rede for hvilke teoretikere jeg har valgt og hvorfor.

I den teoretiske gjennomgangen vil jeg først ta for meg tilbakemelding da dette er det sentrale begrepet i oppgavens problemstilling. Begrepet er komplekst og kan også omfatte begrep som veiledning og kommunikasjon. Derfor vil jeg også omtale tilbakemelding som veiledning og tilbakemelding som kommunikasjon. For å utvide forståelsen av begrepet tilbakemelding og utvikle en forståelse av begrepet tilbakemeldingskultur vil jeg benytte organisasjonsteori. Jeg har valgt å se nærmere på kultur og organisasjonskultur. Så vil jeg ta opp begrepet tilbakemeldingskultur og ved hjelp av delene over utvikle en forståelse av begrepet og komme frem til en definisjon. Da både ulike former for tilbakemelding og organisasjonskultur omhandler relasjonelle ferdigheter hos de involverte aktørene vil jeg i teori-delens siste kapitler se nærmere på ledelse i et relasjonelt perspektiv, pedagogisk ledelse og produktiv pedagogisk ledelse.

2.1 Tilbakemelding

Det sentrale begrepet i oppgavens problemstilling er tilbakemelding. Det er et komplekst begrep som også kan omfatte veiledning og kommunikasjon. Derfor vil jeg i dette kapitlet drøfte tilbakemelding i forhold til disse begrepene.

Når det gjelder tilbakemelding som veiledning har jeg valgt å benytte Stålsett (2006) og Spurkeland (2005) som hovedkilder da de viser både likheter og ulikheter. Spurkeland bygger ikke sine bøker på empirisk forskning, men på mangeårig erfaring som lederutvikler. Derfor regnes bøkene hans som såkalt populærvitenskapelig, men jeg vil likevel benytte ham på grunnlag av den relasjonelle dimensjonen han viser. I kapitlet om tilbakemelding som kommunikasjon har jeg valgt å benytte Stålsett (2006), Håkonsen (1998) og Dysthe (1997 & 2001) som grunnlag for å belyse forholdet mellom tilbakemelding og kommunikasjon som en relasjon.

Tilbakemelding handler i stor grad om kommunikasjon og språk (både verbalt og nonverbalt). Det er også et sentralt begrep når det gjelder samhandling. Tilbakemelding er i tillegg til dette også grunnleggende i forståelsen av kommunikasjonsprosesser. Gjennom tilbakemelding blir det tydelig om kommunikasjonen når frem og hvordan vi selv og budskapet vårt blir forstått. Kommunikasjon blir slik ikke en linje, men heller en prosess hvor budskapet utløser en reaksjon på det foranliggende trinnet i kommunikasjonsskjeden (Håkonsen, 1998).

I en organisasjon hvor personalet gjennom jevnlige tilbakemeldinger, og ikke bare en gang i året gjennom medarbeidersamtalen, kjenner at de får både individuell støtte og intellektuell stimulering, vil det kunne skapes en god tilbakemeldingskultur. Dette handler om å skape en åpen og aksepterende organisasjon hvor ansatte trives og føler seg verdsatt. Stålsett sier: «For det er ikke bare elever som trenger å bli anerkjent, sett og hørt. Det gjelder i høy grad også lærere» (Stålsett, 2006, s.51-52). Alle har et behov for anerkjennelse og tilbakemelding. Hos Spurkeland (2005, s.77) omtales dette behovet for tilbakemelding som et nedarvet behov for bekreftelse og oppmerksomhet, om menneskelige behov for å bli sett og hørt.

Dersom rektor skal kunne gi jevnlige tilbakemeldinger må han finne ut hva som skjer på skolen han leder. Personalets kompetanse, erfaringer og praksis må fanges opp. Viddal (2007) sier det slik:

Tilbakemelding er dialoger som fremmer læring, anerkjennelse, refleksjon og potensiell kompetanse hos den lærende (Viddal, 2007, s.93). (...)tilbakemeldinger er også en betingelse for læring i den daglige kommunikasjonen i klasserommet, mellom elever, mellom kollegaer og mellom ledelsen og personalet (Viddal, 2007, s.94).

Viddal (2007) mener her at tilbakemelding handler om å se den andre og gi respons, og at dette er en betingelse for læring på alle nivåer i skolen. Nettopp dialogen i kommunikasjon og tilbakemelding er sentral hos Dysthe som bygger på Bakhtin i sin forståelse av dialog (Dysthe, 1997). Hovedperspektivet er at det er gjennom dialogen mening skapes, kunnskap utvikles og læring skjer (Dysthe, 1997). Dialogen kan slik sees på som en forståelsesramme for hvordan mennesket utvikler seg i kontakt med andre og at det er gjennom samhandling med andre mennesker mening blir til. Når tilbakemelding gis for å hjelpe, kan det virke som drivkraft i organisasjonen.

I følge Spurkeland (2005, s.81) finnes det tre varianter av tilbakemelding. Disse tre er positiv tilbakemelding - ros, negativ tilbakemelding - ris og ingen tilbakemelding - neglisjering.

Positiv tilbakemelding kan brukes som virkemiddel for å påvirke handlinger. Når det gjelder negativ tilbakemelding er det viktig at senderen er presis på hva som ikke fungerer og at det ikke er personlig. Men at ris derimot gis i beste mening for å føre til forbedringer. Ingen tilbakemelding, neglisjering, kan i følge Spurkeland (2005) sammenliknes med en form for mobbing og kan også være ødeleggende for arbeidsmiljøet og øke sykefraværet.

Tilbakemelding kan brukes som hjelpemiddel for ledelse og dens form og innhold må være slik at mottakeren kan forholde seg til det. Den som gir tilbakemelding må formulere et budskap med et innhold som mottakeren kan forholde seg til (Spurkeland, 2005, s.82).

Organisasjonskulturen og dens subkulturer vil gi rammene for i hvilken form tilbakemeldingen gis. Dette fordi det i en organisasjon både vil være en felles organisasjonskultur samtidig som den vil romme flere ulike subkulturer. Både organisasjonskulturen som enhet og dens subkulturer vil inneholde ulike virkelighetsoppfatninger, normer og verdier for hvordan tilbakemelding skal gis. Slik vil organisasjonens kulturer bli avgjørende for om og hvordan tilbakemelding gis.

Spurkeland (2005) hevder altså at tilbakemelding må formidles som et budskap med et innhold mottakeren kan forholde seg til. Meningen er altså allerede konstruert. Dysthe (1997) mener derimot at det er gjennom selve dialogen og i samhandling med andre at mening skapes. Felles for dem begge er at de ser på tilbakemelding som en form for kommunikasjon, derfor vil neste kapittel handle om nettopp dette.

2.1.1 Tilbakemelding som kommunikasjon

I dette kapitlet har jeg valgt å benytte Håkonsen, Stålsett og Dysthe som grunnlag for å belyse tilbakemelding som kommunikasjon. De ser alle tre på tilbakemelding og kommunikasjon som en relasjon.

Tilbakemelding er et sentralt begrep i samhandling mellom mennesker og grunnleggende for å forstå kommunikasjonsprosesser (Håkonsen, 1998). Kommunikasjon foregår på flere måter samtidig. Den overføres i flere kanaler på likt, og sender og mottaker av budskapet må forholde seg til helheten. I følge Stålsett (2006) regner en med at 70 prosent av kommunikasjonen tolkes via kroppsspråket. Intonasjon og mimikk utgjør 20 prosent mens

verbal kommunikasjon kun utgjør de resterende 10 prosent av budskapet. Kommunikasjon er altså ikke en ren språklig prosess, men også en emosjonell prosess mellom mennesker i samhandling (Stålsett, 2006, s.279). For å unngå misforståelser og gi konstruktiv tilbakemelding blir det derfor viktig med åpenhet og direkthet i kommunikasjonen. Håkonsen oppsummerer på denne måten: «Utsagnet «helheten er mer enn summen av delene», passer godt for å forstå kommunikasjon» (Håkonsen, 1989, s.229). Jeg forstår Håkonsen slik at sender og mottaker av et budskap må forholde seg til helheten i situasjonen, både det verbale og det non-verbale budskapet i den aktuelle sammenhengen.

Det å gi tilbakemelding er en del av relasjonskompetansen og det viktigste når tilbakemelding gis er dialogen mellom sender og mottaker. Det handler om tilbakemelding som kommunikasjon og hvordan et budskap sendes og mottas. Håkonsen sier at: «Kommunikasjon er en type samhandling der to eller flere mennesker sender og mottar budskap, og der begge parter både presenterer seg selv og sitt budskap, og fortolker den eller de andre» (Håkonsen, 1998, s.217). Det betyr at kommunikasjon handler om at to eller flere individer utveksler informasjon i en interaktiv prosess hvor budskap fra en part fører til respons og fortolkning hos den andre parten. Dette vil fortsette i et stadig kretsløp (Håkonsen, 1998). Det er med andre ord ikke det enkelte individet, men derimot vi som skaper mening. Dette uttrykker også Bakhtin (jfr. Dysthe, 1997). Det er hans mening at det er responsen hos mottakeren, den andre parten, som er det aktiviserende prinsippet som skaper forståelse. Responsen og forståelsen er gjensidig avhengige av hverandre og ikke mulig uten den andre. Mening skapes så ved at den aktive responsen hos mottakeren kommer budskapet i møte, og i møtet mellom respons og budskap vil kunnskap og mening oppstå. Dette kalles ofte dialog i et mikroperspektiv (Dysthe, 1997, s.80-81). Dialog i et makroperspektiv handler om at Bakhtin ser på menneskets eksistens som dialogisk. Grunnlaget i hans dialogisme er at mennesket defineres gjennom forholdet til andre. Mennesket bruker derfor språket først og fremst for å være i dialog og kommunisere (Dysthe, 1997). Det er gjennom denne kommunikasjonsprosessen mennesket kan få innsikt om seg selv (Dysthe, 1997, s.79). Alle partene i kommunikasjonen er med på å skape mening og dialogens språk kan ikke løsrives fra konteksten. Språket, både verbalt og non-verbalt, er en viktig del av samhandlingen i organisasjoner og kan fordi språklige handlinger skaper mening og forståelse bidra til utvikling av organisasjonens praksis (Ottesen, 2011).

Å skape mening og forståelse er en viktig del av dialogen som er sosialt organisert. Hos Bakthin er dialogen en aktiv prosess hvor aktørene må gjøre tankene til sine egne slik at de blir til «det indre overbevisende ordet» (Dysthe, 1997, s.96). Dette skjer ved at vi ved hjelp av våre egne erfaringer og tanker omformer budskapene som kommer utenfra på en slik måte at vi kan gjøre bruk av det på nye måter (Dysthe, 1997). Det indre overbevisende ordet står i følge Bakthin i kontrast til det autoritative ordet som kommer til oss med en autoritet som krever at vi slutter oss til det uten noen form for refleksjon.

Tilbakemelding som kommunikasjon er altså en del av relasjonskompetansen og handler i stor grad om dialog og språk. Det er også tilfelle når det gjelder tilbakemelding som veiledning, men dette omfatter også å støtte den veiledete i prosessen han gjennomgår for å opparbeide seg kunnskap eller forståelse rundt en problemstilling. Derfor vil jeg i neste kapittel komme nærmere inn på tilbakemelding som veiledning.

2.1.2 Tilbakemelding som veiledning

I dette kapitlet har jeg valgt å benytte Stålsett og Spurkeland som hovedteoretikere. Dette er et bevisst valg gjort på bakgrunn av den relasjonelle dimensjonen i Spurkelands bok og fordi disse forfatterne viser både likheter og ulikheter når det gjelder oppfattelsen av tilbakemelding som veiledning. Jeg har også i noen grad benyttet meg av Dysthe og Viddal.

Tilbakemelding som veiledning handler om å tilrettelegge for en læringsprosess (Stålsett, 2006), og kan romme flere begrep som mer eller mindre overlapper hverandre. Slike begrep er for eksempel mentoring og coaching. Mentoring handler kort sagt om at en mer erfaren innenfor fagområdet overfører kunnskap til en nyutdannet kollega. Coaching har som idégrunnlag at enkeltmennesket selv innehar svarene. Men en ekstern person kan bidra til å aktivisere svarene ved hjelp av å benytte et eget begrepsapparat og handlemåter (Stålsett, 2006, s.25). Vi ser her at mens mentoring dreier seg om å benytte seg av en form for intern veiledning handler coaching om ekstern veiledning med andre krav til kunnskap innenfor det aktuelle veiledningstemaet. I det videre vil jeg omtale tilbakemelding som intern veiledning i en læringsprosess gjennom samarbeid mellom rektor og lærer.

Stålsett (2006) sier at en måte å gi jevnlige tilbakemeldinger på kan være å observere undervisning og gi respons i etterkant, altså tilbakemelding som veiledning. Både lærer og rektor vil stå overfor samme virkelighet, men på bakgrunn av erfaringer og kulturbakgrunn vil

de lage hver sin forståelse av virkeligheten. Begge parter vil måtte jobbe med lytting og kommunikasjon for bedre å kunne «speile tilbake.» I etterkant av en slik observasjon foreslår Stålsett (2006) at læreren får respons som inneholder én utfordring og minst én positiv ting. I motsetning til dette synet står Spurkeland (2005) som sier: «Vi må skille ros fra ris slik at disse to ulike tilbakemeldingene ikke kan blandes av mottakeren. Derfor er jeg også skeptisk til å blande disse to i en og samme samtale» (Spurkeland, 2005, s.92-93). Jeg forstår det slik at Spurkeland mener at ros og ris ikke skal blandes i tilbakemelding fordi ris vil ta bort oppmerksomheten fra ros og rosens verdi vil slik ødelegges.

I utgangspunktet er det statusmessig ubalanse i forholdet mellom rektor og lærer. Det er også rektors oppgave å sørge for at undervisningen foregår i samsvar med lover og regler. I et forhold hvor rektor går inn og gir individuell veiledning må begge parter derfor jobbe med sine sender- og lytterferdigheter slik at læreren ikke oppfatter observeringen som en kontroll eller evaluering av undervisningen. For å kunne gi råd som er relevante for mottakeren handler det om at rektor som veileder så langt det er mulig må se virkeligheten ut fra den andres perspektiv (Stålsett, 2006). Stålsett sier: «Veileder skal ta ansvaret for hva hun mener er best *for* veisøker uten å ta ansvaret *fra* denne» (Stålsett, 2006, s.106). Jeg forstår med dette at veiledning på dette nivået bør handle om utvikling av kompetanse og ikke kontroll. Dysthe sier: «Det mest øydeleggende for konstruktiv og produktiv dialog er kanskje nettopp «vi vet best»-holdninga, nettopp fordi det signaliserer mangel på respekt og tillit» (Dysthe, 1997, s.91). I følge Dysthe handler det altså om tillit og kontakt mellom rektor og lærer. For å kunne veilede vil det være avgjørende at det eksisterer en grunnleggende tillit mellom rektor og lærer. I kraft av sin formelle posisjon har rektor makt, men han må selv skape tillit.

Dersom læreren etter en observasjon sitter igjen med en følelse av ikke å bli anerkjent av skoleleder vil det kunne virke destruktivt i forhold til videre produktiv kommunikasjon og samhandling. Dersom rektor beveger seg i denne retningen vil det ikke være tilbakemelding som veiledning han bedriver, men heller en type formidling og evaluering. Tilbakemelding som veiledning derimot handler om å støtte den veiledete i prosessen han gjennomgår i arbeidet med forståelse av et problem eller en oppgave (Stålsett, 2006, s.70-72). Det handler om å erkjenne at den asymmetrien i kunnskap og status som finnes mellom skoleleder og lærer kan være en styrke og ikke en trussel, hvis ikke vil den kunne hindre reell kommunikasjon (Dysthe, 1997). Det er viktig at skolelederen klarer å gå inn i lærerens perspektiv på sitt arbeid på en slik måte at læreren opplever at tilbakemeldingen som blir gitt

samstemmer med egen oppfattelse av arbeidet (Viddal, 2007). Jeg forstår med dette at det handler om å kunne se den andre i den andres virkelighet samtidig som en er bevisst egen posisjon. Gitt på denne måten vil tilbakemelding som veiledning kunne virke fremmende på læring.

Ut i fra dette kan man si at måten tilbakemelding gis på i organisasjonen er påvirket av kulturen i organisasjonen. Nettopp organisasjonskulturen kan også bidra til forståelse rundt oppgavens sentrale begrep, tilbakemeldingskultur. Derfor vil jeg i det følgende benytte organisasjonsteori for å utvikle begrepsforståelse.

2.2 Kultur og organisasjonskultur

For bedre å forstå begrepet tilbakemeldingskultur som er fokus i oppgaven velger jeg å bruke organisasjonsteori, og vil se nærmere på begrepene kultur og organisasjonskultur.

De siste tretti årene har kultur, og da spesielt kultur i organisasjoner, fått stadig større betydning og oppmerksomhet i forskning. Jeg vil i den følgende drøftingen i hovedsak støtte meg på og forholde meg til Bang (2000) og Schein (1985). Ved å benytte disse to teoretikerne vil jeg belyse integrasjonsperspektivet og differensieringsperspektivet som er to ulike dimensjoner ved begrepet organisasjonskultur. Integrasjonsperspektivet betrakter kultur som noe felles. Mens det i differensieringsperspektivet legges vekt på at kulturelle manifestasjoner har inkonsistente tolkninger og at ulikheten i kulturen er uunngåelig og ønskelig. Jeg mener begge disse perspektivene er viktige i forhold til min problemstilling som går ut på å forstå tilbakemeldingskultur.

Kultur blir ofte sett på som vanskelig å få tak på, noe som bare er tilstede i organisasjonen. Bolman & Deal (1998) reiser spørsmål om hva kultur egentlig er og hvilken rolle den spiller i organisasjonen. Dette er i følge Bolman & Deal (1998) omstridte spørsmål og omhandler forskjellen mellom at mens enkelte mener organisasjoner har en kultur mener andre at organisasjonen er en kultur. Over tid vil en organisasjon alltid utvikle sitt særegne grunnsyn og sine særegne mønstre (Bolman & Deal, 1998, s.244).

Berg (2011) sammenlikner skolekultur med et konglomerat av ulike sosiale fenomener (Berg, 2011, s.27). Videre sier han at det kan være flere kulturer ved hver skole, men at det ofte vil være én kultur som dominerer når det gjelder organisasjonens form og innhold. Både hos

Bang (2000) og Bolman & Deal (1998) omtales dette som differensiering kontra integrasjon. Dette kan føre til spenninger både mellom behovet for å fordele arbeidet og behovet for samordning etter fordelingen (Bolman & Deal, 1998, s.79).

I følge Bang (2000) skapes det kultur i en gruppe når den har vært lenge nok sammen til å ha fått en historie. Det handler om verdier, normer, adferd og handlinger som er utviklet i organisasjonen over tid og som avgjør hvordan organisasjonen fungerer. Eilertsen beskriver kulturbegrepet slik:

Kultur refererer til et mer eller mindre stabilt fellesskap i oppfatninger, verdier og ideer blant aktørene med felles tilhørighet til en gitt sosial institusjon, organisasjon eller arena. Kulturen er følgelig først og fremst «inni hodene» på folk, de er bakhodemodeller som hjelper aktørene til å organisere sine erfaringer i møte med omverdenen. (Eilertsen, 1989, s.127)

Både Eilertsen og Bang sier at aktører i et sosialt konstruert fellesskap vil kunne ha samme oppfatninger om hvilke verdier og normer som er akseptable i organisasjonen. De velger altså begge to å ta inn ett eller flere av det som ofte benevnes som kjerneelementene i litteratur om organisasjonskultur; verdier, normer og virkelighetsoppfatninger.

Schein (1985) legger følgende mening i ordet «kultur»:

Et mønster av grunnleggende antakelser-skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon - som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene. (Schein, 1985, s.7)

Definisjonen viser at Schein forstår kultur som måten vi tenker og oppfatter verden rundt oss på. Aktørene utvikler etter hvert et mønster av det de opplever som sannheter og dette er det de lærer videre til nye medlemmer i gruppen.

De tre teoriene jeg nå har lagt frem er sammenfallende ved at de forstår kultur som noe kognitivt. Videre spesifiserer de at kognisjonene består av verdier, normer og grunnleggende antakelser. Gjennom interaksjon mellom individene og sosial struktur kommer den relasjonelle dimensjonen til syne. Schein sin definisjon tar i tillegg inn en emosjonell

dimensjon ved å hevde at nye medlemmer i gruppen også lærer hvilken måte de skal føle på i forhold til hva som betraktes som sannheter.

Arbeide med organisasjonskultur kan for skoleledere være en innfallsport for å skape en god skole. I følge Schein (1985) vil det for en leder være viktig å bli kjent med og lære å forstå den kulturen som allerede eksisterer. Schein sier videre at man vil kunne finne en del av kulturen blant annet ved å lete i historisk materiale, samtale med og observere de ansatte. Det dreier seg om å finne ut hva som har fungert bra, hvilke tradisjoner som finnes, hvem de ansatte er, hva som er viktig for dem og hva de strever med. Sagt på en annen måte handler det om hva personalet som gruppe og enkeltpersoner vil formidle til skolelederne, og ikke minst hvilke forventninger de har til skoleledelsen. Dette vil gi en pekepinn på den eksisterende kulturen, men skoleledelsen må også etter beste evne forsøke å få tak i det nærmest ordløse, usynlige, «slik gjør vi det hos oss» som er en viktig del av kulturen. Gjennom personalets handlinger og væremåter vil en kunne få innblikk i noe av det usynlige og dersom det er typiske trekk for kulturen vil det vise seg flere ganger. Det vil være viktig å få tak i hva som skjer mellom menneskene. I følge Bang (2000) er organisasjonskultur vanskelig å begripe og forstå: «Det kulturelle system, slik vi oppfatter det og beskriver det, blir en begrenset side av virkeligheten, en side som vi har perfektionert, idealisert eller forenklet» (Bang, 2000, s.22). Virkeligheten vil være mer sammensatt og gjennom beskrivelser av organisasjonskulturen vil bare en begrenset side av virkeligheten fremstilles.

Bang sier at: «Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene» (Bang, 2000, s.23). Jeg forstår det slik at organisasjonskulturen kan defineres som den felles, delte virkelighetsoppfatningen som er etablert blant organisasjonens medlemmer. Gjennom gjentatte samhandling og interaksjon vil medlemmene i en organisasjon skape en virkelighet, verdier og normer som vil være særegne for den enkelte organisasjonen. Det kan i følge Bang (2000) gjerne eksistere flere sett av felles delte verdier, normer og virkelighetsoppfatninger i den samme organisasjonen. Dette vil påvirke hvordan organisasjonen fungerer og hvor godt den klarer å tilpasse seg krav fra omgivelsene.

Bang (2000) sin teori om flere sett av delte verdier, normer og virkelighetsoppfatninger støtter opp om differensieringsprinsippet som legger vekt på den inkonsistens som eksisterer i kulturen. Denne ulikheten blir sett på som uunngåelig. Differensieringsprinsippet retter

oppmerksomheten mot eksistensen av subkulturer i organisasjonen og deres forhold. Den enkelte subkulturen representerer konsensus mens den kulturelle manifestasjonen som helhet har inkonsistente tolkninger. Dette står i kontrast til integrasjonsprinsippet hvor kultur oppfattes som noe felles. I tidlige publikasjoner om organisasjonskultur ble, i følge Bang (2000), organisasjonskultur betraktet som noe konsistent som tilhørte hele organisasjonen. I dag benyttes begge begrepene, og organisasjonen kan både betraktes som én stor organisasjonskultur og som flere ulike subkulturer (Bang, 2000, s.29).

Subkulturene i organisasjonen vil stå i et relasjonelt forhold til hverandre. De kan virke støttende på hverandre, være uavhengige eller være i konflikt med hverandre og da virke hemmende på hverandre (Martin, 2002, referert fra Bang, 2000, s.30).

Organisasjonskulturen kan videre forstås i lys av de to grunnleggende komponentene kulturuttrykk og kulturinnhold. Disse komponentene påvirker hverandre gjensidig. Kulturinnholdet manifesterer seg i kulturuttrykkene, samtidig er kulturuttrykkene med på å forme kulturinnholdet (Bang, 2000, s.45). Kulturinnholdet er nettverket av meninger, betydninger og modeller for handling som ligger i kulturen. Kulturuttrykkene som i motsetning til kulturinnholdet er fysiske og observerbare deler av kulturen kalles også artifakter. Disse manifesterer kulturinnholdet og blir slik de handlinger, objekter og praksis kulturen bruker for å uttrykke og bekrefte seg.

Når det gjelder nettopp organisasjonskulturens innhold er det ikke enighet blant forskerne hvordan disse skal operasjonaliseres. Når Bang (2000) omtaler operasjonalisering av kulturens innhold benytter han begrepet kjerneelementer. Det er særlig fire ulike måter å beskrive kulturens innhold som benyttes. De fire kjerneelementene er verdier, normer, grunnleggende antakelser og virkelighetsoppfatninger. I stedet for å se på de fire kjerneelementene som gjensidig utelukkende kategorier trekker Bang (2000) heller frem viktige fellestrekk: I alle kjerneelementene sees kultur som et implisitt, kognitivt system og de tar alle utgangspunkt i at kultur er noe felles delt mellom organisasjonens medlemmer. Videre hevder alle fire kjerneelementene å påvirke handle- og tenkemåte hos organisasjonsmedlemmene og de overføres fra generasjon til generasjon (Bang, 2000, s.58-59).

Schein (1985) beskriver kulturens kjerneelementer på tre ulike nivåer. Det første nivået består av grunnleggende antagelser som er vanskelige å se, blir tatt for gitt. På det andre nivået

finnes verdier og normer som befinner seg på et høyere bevissthetsnivå. Det tredje nivået består av synlige artefakter og produkter. Schein mente det var nødvendig å se grunnleggende antagelser i sammenheng med verdier og normer for å forstå hvilken betydning disse har for de synlige artefaktene og produktene.

Basert på Bang (2000) og Schein (1985) sin forståelse av organisasjonskultur kan man si at denne omhandler relasjonelle forhold og ferdigheter hos de involverte aktørene i organisasjonen. Det er også tilfelle med tilbakemeldingskultur da denne kan sies å være en del av kulturen i organisasjonen. I det følgende vil jeg derfor benytte teoriene rundt tilbakemelding og organisasjonskultur for å komme frem til en forståelse og en definisjon av begrepet tilbakemeldingskultur.

2.3 Tilbakemeldingskultur

Tilbakemeldingskultur er et komplekst begrep som handler om hva slags kultur for tilbakemelding som eksisterer i organisasjonen. Tilbakemeldingskultur dreier seg om hvilke strategier, prosesser og metoder som i en organisasjon etableres for oppfølging av personalet, både som individer og som gruppe. En ting er hvor ofte, hvordan og hva slags tilbakemelding som gis i organisasjonen. En annen ting er om det finnes en kultur hvor det er mulig å gi både positiv og negativ tilbakemelding. For å oppnå en slik kultur vil det være viktig hvordan aktørene i organisasjonen snakker om og med hverandre. Gjennom å åpne opp for dialogen og prosesser i personalet vil det kunne skapes en organisasjon med felles verdiplattform (Stålsett, 2006). Det handler i følge Mead (her i Stålsett, 2006) om at alt påvirker alt. «Mitt jeg formes når det speiler seg i et du» (Stålsett, 2006, s.146). Jeg forstår med dette at det handler om at vi blir bevisste oss selv gjennom den tilbakemeldingen vi får fra andre.

De seneste årene har det blitt mer og mer vanlig med målstyring i skolen. I tillegg er vurdering og veiledning viktige styringsverktøy i skolen. Det er min mening at det derfor i større grad enn tidligere fordres en god tilbakemeldingskultur. Når det gjelder måloppnåelse er det aktørene i organisasjonen og ikke systemene som skal oppnå målene, og med involvering av aktørene gjennom medvirkning til målene vil engasjement og motivasjon stige. Det vil også være betydningsfullt at alle aktører kan bidra med det de er gode til, en fornuftig bruk av organisasjonens totale kompetanse.

Et annet område hvor tilbakemeldingskultur vil være vesentlig er forståelsen av skolens praksis. Jeg tenker da på at skolens mandat er undervisning, men at skolens viktigste ressurs er læreren. Tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere vil da i stor grad handle om å utvikle læreren slik at skolens praksis bedres og elevenes læringsutbytte øker.

I forhold til det jeg har skrevet om kultur, organisasjonskultur og tilbakemelding vil en mulig definisjon på tilbakemelding bli: « En organisasjons tilbakemeldingskultur kan sies å omfatte de kulturelle verdiene som ligger bak og styrer på hvilken måte tilbakemelding gis i organisasjonen».

Det er verdiene som råder i organisasjonen og hvordan disse kommer til uttrykk som er styrende for tilbakemeldingskulturen. I stor grad dreier tilbakemeldingskultur seg om aktørenes relasjonelle ferdigheter, om kommunikasjon og dialog menneskene i mellom.

Tilbakemelding skjer mellom mennesker i en sosial praksis som stadig er i endring. Det avgjørende for tilbakemelding, og utvikling av tilbakemeldingskultur, blir slik relasjonen mellom aktørene og organisasjonen. Derfor blir det vesentlig at fellesskapet oppfatter skoleleder som kompetent til å være pedagogisk leder. Denne kompetansen skapes i organisasjonsfellesskapet og vil reflektere hvilke verdier og holdninger som er dominerende i organisasjonen. Fordi skoleleder også påvirkes av kulturen må han ta bevisste valg. I følge Møller (2007) må skoleleder gjennom engasjement og samarbeid fremstå som forbilde for lærerne og vise egenskaper lærerne kan identifisere seg med og lære av. Det handler altså om sammen å skape en kultur som fremmer læring på alle nivåer i organisasjonen. «Kultur gir rammene – mulighetene, men også begrensningene – for pedagogisk arbeid. Den skapes ved kollektive erfaringer og læreprosesser i skolen» (Grøterud & Nilsen, 2001, s.184). Den rådende kulturen gir innblikk i hva som kjennetegner organisasjonen, legitimerer handlinger og holdninger og legger rammene for praksis. Med utgangspunkt i Wenger (1998) sine teorier om praksisfellesskap kan det sies at kulturen også omfatter interaksjon og relasjoner aktørene i mellom og vil vise om forholdene er basert på gjensidig respekt og tillit. For å skape tilbakemeldingskultur vil derfor forholdene aktørene i mellom være avgjørende. Ulike forventninger og virkelighetsforståelser vil prege forholdet mellom skoleleder og lærere. I en organisasjonskultur basert på legitimitet og tillit vil dette kunne verbaliseres gjennom åpen kommunikasjon og dialog. Slik vil en kultur for tilbakemelding kunne oppstå.

Tilbakemeldingskultur i skolen har også sammenheng med skolens mandat som er undervisning og læring, og må derfor ut i fra min forståelse handle om systematiske tilbakemeldinger på undervisning. I skoler med god tilbakemeldingskultur vil aktørene kunne nyttiggjøre seg av både positive og negative tilbakemeldinger. Dette vil gi lærerne følelsen av å bli sett, hørt og verdsatt av skolelederen (Stålsett, 2006). Slik vil deres motivasjon kunne øke og måloppnåelsen bedres: «(...) kan kultur utfordres og endres gjennom bevisste tiltak, for eksempel ved pedagogisk utviklingsarbeid» (Grøterud & Nilsen, 2001, s.184). Fokuset hos en skoleleder som er opptatt av å utvikle tilbakemeldingskultur burde derfor ligge i den undringskulturen produktiv pedagogisk ledelse representerer (Wadel, 1997). I en slik kultur vil fokuset ligge på å få i gang og utvikle relasjonsprosesser hvor leder og de ledede i fellesskap utvikler og tilegner seg ny kunnskap. Derfor vil jeg i det følgende gå nærmere inn på pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv.

2.4 Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv

Med bakgrunn i oppgavens problemstilling, hvor fokuset er på tilbakemeldingskultur mellom skoleledere og lærere, vil jeg ta for meg pedagogisk ledelse og produktiv pedagogisk ledelse. I denne oppgaven vil det spesielt være samhandlingsprosessen mellom skoleledere og lærere som er vesentlig da den tilbakemeldingen jeg skriver om handler om de ansattes pedagogiske arbeide. Da det er samhandlingsprosessen rundt det pedagogiske arbeidet som står i fokus vil jeg benytte det relasjonelle perspektivet på pedagogisk ledelse.

Jeg omtaler også produktiv pedagogisk ledelse versus reproduktiv pedagogisk ledelse. Jeg har slik valgt bort å omtale for eksempel administrativ ledelse da jeg mener dette har mindre betydning for oppgaven. Men for å få en organisasjon til å fungere i tråd med samfunnets forventinger og i det daglige arbeid er det helt klart et viktig element.

Min hovedkilde i fremstillingen av pedagogisk ledelse er Wadel fordi han spesielt vektlegger samhandlingsprosessen, det relasjonelle. Dette perspektivet belyser at pedagogisk ledelse spiller en stor rolle når det gjelder utvikling av organisasjons- og læringskultur (Wadel, 1997). Dette mener jeg vil ha overføringsverdi til tilbakemeldingskultur og slik være verdifullt i forhold til å utvikle en forståelse og definisjon rundt begrepet tilbakemeldingskultur.

2.4.1 Ledelse i et relasjonelt perspektiv

Innenfor det relasjonelle perspektivet på ledelse forstås ledelse som en prosess hvor både formelle ledere og de som ledes deltar; en relasjon mellom mennesker innenfor de rammene relasjonen utspiller seg i. Ledelse i et relasjonelt perspektiv handler om samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen, kulturen de samhandler i, dialogen mellom aktørene og hvordan de velger å handle (Fuglestad & Lillejord, 1997). Det blir slik et avhengighetsforhold mellom aktørene hvor gjensidig påvirkning gjennom en samhandlings- eller forhandlingsprosess kan bidra til utvikling og læring i organisasjonen.

Wadel sier: «Et *relasjonelt perspektiv* på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, og ikke noe enkeltpersoner utfører alene. Ledelse fremstår altså som en *relasjonell ferdighet*» (Wadel, 1997, s.42). Ut fra dette kan man si at fokuset i ledelse i et relasjonelt perspektiv ligger på dialog, samhandling og prosess, altså på individer i samhandling og relasjon med hverandre. Slik blir også lederens involvering og engasjement vesentlig. En tar utgangspunkt i at kunnskapen som trengs for å videreutvikle organisasjonen og bedre praksis allerede finnes i organisasjonen. Derfor er det viktig at lederen evner å bidra til og skape tillit og gode relasjoner mellom de ulike aktørene. I følge Robinson (2010) er tillit avgjørende for å oppnå mål som krever vedvarende innsats av fellesskapet.

Bryk og Schneider sin undersøkelse (Bryk & Schneider, 2002) viste at større grad av tillit ga bedre kvalitet på samarbeid, mer sosial støtte og en sterkere følelse av gjensidig forpliktelse mellom lærere, rektorer og foreldre. Fuglestad (2006) hevder at gjensidige tillitsforhold skapes gjennom prosesser som kan gå over flere år. Resultatet av disse prosessene er at det kan utvikles legitimitet. Fuglestad (2006) sier videre at legitimitet ikke er noe en kan kreve, det er derimot noe en blir gitt. Legitimiteten bygger på mellommenneskelige erfaringer og er grunnlaget for både påvirkning og makt. Makt kan slik sies å være basert på tillit og for å utøve innflytelse i organisasjonen må lederen legitimere maktgrunnlaget sitt. Videre vil tydelighet bidra til at alle aktører i organisasjonen forstår hvilke krav og forventninger som stilles. Det vil også gjøre at alle vet hva og hvem de kan forholde seg til. Dette vil skape tydelige rammer og trygghet i det faglige arbeidet (Møller, 2007).

Jeg vil avrunde kapitlet om ledelse i et relasjonelt perspektiv med Tian Sørhaug sin definisjon på ledelse. Sørhaug sier: «Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir

gitt og må ta» (Sørhaug, 1996, s.45). Denne definisjonen oppsummerer kort og godt hva ledelse er og inneholder også de viktigste begrepene jeg så langt har omtalt når det gjelder relasjonell ledelse og ledelse i et relasjonelt perspektiv. I denne oppgaven benyttes det relasjonelle perspektivet på ledelse fordi det er samhandlingsprosessen rundt det pedagogiske arbeidet i skolen som står i sentrum, derfor vil jeg i det følgende komme nærmere inn på pedagogisk ledelse.

2.4.2 Pedagogisk ledelse

Styringsdokumentet for pedagogisk ledelse i den norske skolen er læreplanen som implementeres gjennom analyser og tolkninger. Rektor har fullt ansvar for den pedagogiske utviklingen i egen enhet og at det skapes vilkår som gjør at lærernes kompetanse kan brukes slik at læreplanverkets mål oppnås samtidig som kvaliteten sikres. I NOU 16 (2003) omtales dette ansvaret på denne måten:

«Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelig tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter. Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen».

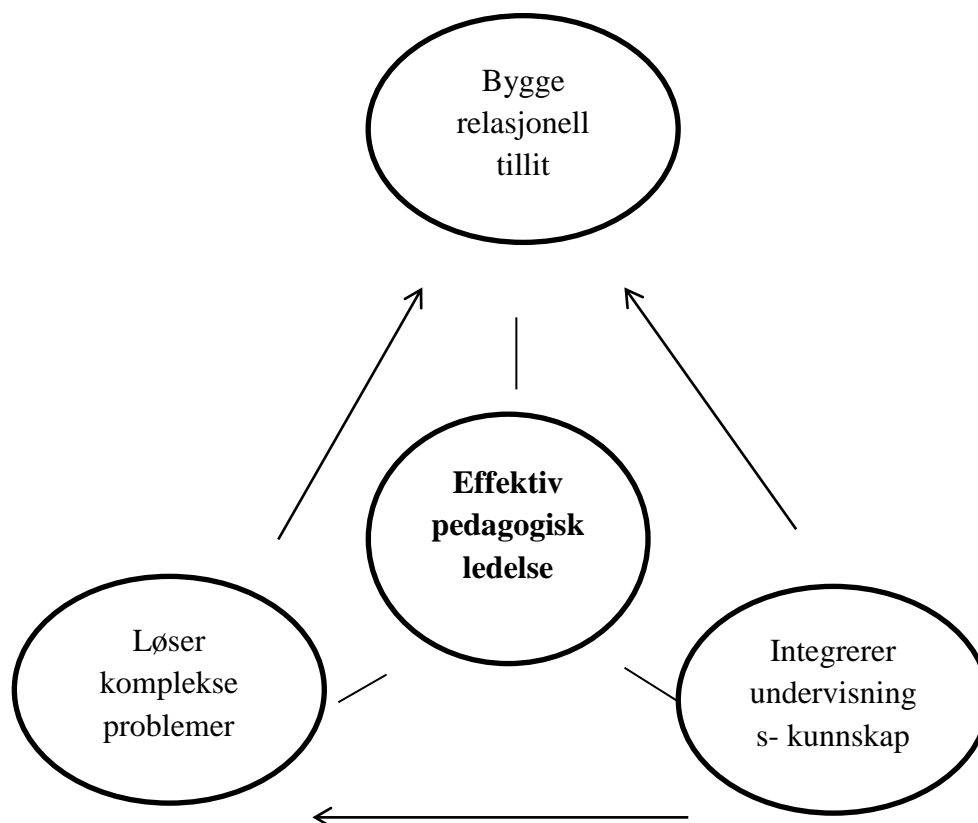
(NOU 2003:16, 2003, s.247)

Myndighetene formulerer her tydelige krav til skoleleders daglige arbeid og to av de områdene som oftest omtales som skoleleders oppgaver, administrativ ledelse og pedagogisk ledelse, vises tydelig i teksten.

Både Møller (2006) og Wadel (1997) legger vekt på at rektor gjennom ledelse skal legge til rette for læringsprosesser. Wadel sier: «Ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner, vil vi betegne som pedagogisk ledelse» (Wadel, 1997, s.39). Wadel (1997) legger vekt på prosesser rundt refleksjon og læring når han definerer pedagogisk ledelse. Han sier videre at pedagogisk ledelse spiller en stor rolle når det gjelder utvikling av organisasjonskultur og læringskultur i organisasjoner. Det er hans mening at aktørene gjennom prosesser rundt pedagogisk ledelse skal «lære å lære.»

Wadel (1997) skiller mellom to kategorier utøvelse av pedagogisk ledelse. En av disse går ut på at skoleleder skal videreutvikle lærernes kompetanse i klasserommet. Dette forutsetter høy fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse hos skoleleder. Dersom skoleleder ikke har kunnskap om hva som skal til for at lærerne skal kunne gi god undervisning vil ikke skolelederen kunne følge opp og videreutvikle lærernes kompetanse (Spillane & Seashore Louis, 2002).

Den andre kategorien er at pedagogisk ledelse skjer gjennom skoleleders initiering av utviklingsarbeid, støtte og inspirasjon til personalet og at skoleleder skal være konfliktløser ved behov. For å være en god konfliktløser handler det i følge Robinson (2010) om å inneha en betydelig kunnskap om problemløsning og hvordan dette kan benyttes i ulike problemstillinger og sammenhenger.



Figur 1: Sammenhengen mellom de tre kategoriene som kreves for effektiv pedagogisk ledelse (Robinson, 2010, s.21, min oversettelse).

Når Robinson (2010) forklarer effektiv pedagogisk ledelse har hun med to av de samme kategoriene som Wadel (1997). I tillegg har hun med en tredje kategori som handler om

lederens evne til og viktigheten av å bygge relasjonell tillit fordi nettopp tillit er vesentlig dersom en skal oppnå felles mål. Dersom tilliten forsterkes vil organisasjonen bindes tettere sammen og slik oppnås bedre samarbeid, bedre sosial støtte og sterkere følelse av gjensidig forpliktelse (Robinson, 2010, s.17).

Det handler altså om å ha støtte og tillit hos medarbeiderne, og slik vil leders legitimitet utvikles. Skolelederen har i kraft av sin formelle posisjon makt, og hans legale makt er forankret i opplæringsloven og gitt i byråkratiet og de formelle strukturene. Berg (2011) hevder at lærerne gjennom en såkalt usynlig kontrakt mellom skoleleder og lærere, gir rektor legal makt til å håndtere økonomiske, administrative og juridiske sider ved skolen. Videre spissformulerer Berg kontrakten slik:

Lærerne kontrollerer undervisningens innhold og form, skolelederen kontrollerer administrasjonen og den løpende forvaltningen. Av dette følger en uskreven overenskomst mellom skoleledere og lærere med følgende innhold: Administrasjon og forvaltning overlates til skolelederen under forutsetning av at skolelederen ikke blander seg inn i undervisningens innhold og form (Berg, 2011, s.193).

Vi ser av dette at rektor innenfor de økonomiske og juridiske reglene skolen styres av får operere relativt fritt. Begrepet legalitet kan derfor kobles til regler og formelle strukturer i skolen. På den andre siden av dette står rektor som pedagogisk leder. Møller (1996) beskriver dette som spenningsfeltet mellom de forvaltningsmessige (legale) delene av skolelederrollen og den profesjonelle (pedagogiske) delen av skolelederrollen. I styringsdokumenter som Stortingsmelding 30 (St.meld. nr.30 (2003-2004), 2004) gis rektor rett, plikt og ansvar for å lede skolens pedagogiske arbeid. Den usynlige kontrakten (Berg, 2011) gir i utgangspunktet rektor begrenset adgang til klasserommet og lærernes pedagogiske utøvelse. Dersom skoleleder skal være pedagogisk leder og både lede og veilede lærernes pedagogiske arbeide vil det være helt avgjørende å ha etablert legitimitet og relasjonell tillit til medarbeiderne. Lærerne er fagpersoner med egen faglig autoritet og integritet og dersom de gjennom leders legitime grunnlag oppfatter at denne har faglig kompetanse vil de kunne ønske å samarbeide med leder om pedagogiske spørsmål. Leder og læreres samarbeid vil gjennom refleksjon kunne skape ny kunnskap og slik føre til produktiv pedagogisk ledelse som jeg vil omtale nærmere i neste kapittel.

2.4.3 Produktiv pedagogisk ledelse versus reproduktiv pedagogisk ledelse

Med referanse til Smyth skiller Wadel (1997) mellom to ulike typer pedagogisk ledelse, henholdsvis reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse. Han sier:

Ved reproduktiv pedagogisk ledelse er siktemålet hovedsakelig læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter. Reproductiv pedagogisk ledelse bærer preg av at man har ferdige løsninger på problemer. Lederen mener å vite hva som må læres og hvordan det skal læres for å oppnå ønskede resultater eller endringer. Produktiv pedagogisk ledelse bærer preg av at lederen ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av kunnskaper (Wadel, 1997, s.47-48).

I følge Wadel (1997) handler altså reproduktiv pedagogisk ledelse om å finne ferdige svar på problemer, en slags fasitkultur. Mens produktiv pedagogisk ledelse dreier seg om å skape ny kunnskap gjennom samhandling og refleksjon. Men Wadel (1997) understreker at både produktiv og reproduktiv læring vil finnes i enhver organisasjon da de ofte er infiltrert i hverandre og til en viss grad forutsetter hverandre.

Rektor skal ikke bare utføre ledelse av skolen, han skal også utføre ledelse i skolen og produktiv pedagogisk ledelse er en type ledelse som kan benyttes for å utføre ledelse i skolen. Det handler om å sette i gang og lede prosesser rundt refleksjon og læring. Både rektor og lærere skal delta i disse prosessene som bør ha et høyt refleksjonsnivå slik at organisasjonen kan «lære å lære.» Gjennom samhandling vil refleksjonsprosessene fremmes og forhåpentligvis ny kunnskap utvikles. Produktiv pedagogisk ledelse står slik i kontrast til reproduktiv pedagogisk ledelse hvor forholdet mellom aktørene preges av formelle relasjoner og hvor kunnskap reproduseres. Kjennetegn på produktiv pedagogisk ledelse kan sies å være en spørrende holdning og evnen til å få i gang refleksjon rundt læring.

I følge Dysthe (1997) er det i dialogen mellom ulike aktører at mening skapes, kunnskap utvikles og læring skjer. Dysthe (1997) bygger på Bakhtins dialogisme, slik også Martin Nystrand gjør. Han har med bakgrunn i dialogismen skissert følgende pedagogiske modell:

	Monologisk organisert undervisning	Dialogisk organisert undervisning
Paradigme	Lærarstyrt samtale	Diskusjon
Kommunikasjonsmodell	Overføring av kunnskap	Omforming av forståing
Epistemologi	Objektivisme: Kunnskap er noko gitt	Dialogisme: Kunnskap er noko som blir skapt gjennom interaksjon mellom ulike stemmer
Kjelde for verdsett kunnskap	Lærer og lærebok som autoritetar, ekskluderer den lærande	Inkluderer tolkingane og dei personlege erfaringane til den lærande

Figur 2: Modell gjengitt etter Nystrand et al., 1997, s.19 i Dysthe & Igland, 2001, s.120

Denne modellen beskriver undervisning, men den er relevant også for ledelse. Monologisk organisert undervisning kan sammenliknes med reproduktiv pedagogisk ledelse fordi de begge uttrykker hvordan kunnskap reproduseres og overføres gjennom autoriteter. Dialogisk organisert undervisning kan på sin side sammenliknes med produktiv pedagogisk ledelse fordi de begge dreier seg om å skape ny kunnskap med refleksjoner og tolkninger hos den lærende i sentrum. Ved å bruke tid og gi rom for dialogiske arbeidsformer kan det skapes en produktiv læringskultur (Dysthe, 1997). For å si det med Wadel (1997) sine ord vil dette utgjøre forskjellen mellom en fasitkultur og en undringskultur.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg ved hjelp av teori utviklet en forståelse av begrepet tilbakemeldingskultur. Jeg har definert tilbakemeldingskultur slik: *En organisasjons tilbakemeldingskultur kan sies å omfatte de kulturelle verdiene som ligger bak og styrer på hvilken måte tilbakemelding gis i organisasjonen.* I det følgende vil jeg gjøre en kort oppsummering av den teoretiske utviklingen og slik vise bakgrunnen for denne definisjonen.

Tilbakemelding er et komplekst begrep som kan omhandle flere ting. Jeg har derfor sett nærmere på veiledning og kommunikasjon da dette er sentralt i forhold til alle former for tilbakemelding. Å gi tilbakemelding er en viktig del av relasjonskompetansen og dialogen er sentral. Dette hevder også Dysthe (1997) som fremholder at det er gjennom dialogen mening skapes og kunnskap utvikles. Dette uttrykker også Håkonsen (1998) når han sier at det ikke er det enkelte individ, men derimot vi som skaper mening gjennom meningsutveksling i en interaktiv prosess. Slik kan også, i følge Stålsett (2006), læring skapes gjennom en veiledningsprosess. Men i skolesammenheng bør en være bevisst på den statusmessige ubalansen som eksisterer mellom skoleleder og lærer. I denne sammenhengen blir det derfor ekstra viktig at aktørene jobber med å se virkeligheten ut fra den andres perspektiv slik at ikke veiledningen oppleves som kontroll eller evaluering av undervisningen (Stålsett, 2006). Det handler altså om å erkjenne at denne asymmetrien i status og kunnskap mellom de involverte aktørene i skolen kan være en styrke og ikke en trussel. Slik vil tilbakemelding kunne virke fremmende på læring og en bedre tilbakemeldingskultur vil kunne utvikles.

I følge Bang (2000) skapes kultur i en gruppe når den har vært lenge nok sammen til å ha fått en historie. Interaksjon og samhandling mellom individene og sosial struktur synliggjør kulturens relasjonelle dimensjon. Gjennom organisasjonskulturen og dens subkulturer vil ulike virkelighetsoppfatninger, normer og verdier komme til uttrykk og dette vil gi rammene for i hvilken form tilbakemelding gis. Ved å åpne opp for dialogen og prosesser i personalet vil det kunne skapes en felles verdiplattform i organisasjonen. Dette vil virke styrende for tilbakemeldingskulturen som i stor grad dreier seg om aktørenes relasjonelle ferdigheter, om kommunikasjon og dialog menneskene i mellom. Tilbakemelding skjer mellom mennesker som er i en sosial praksis som stadig er i endring, relasjonen mellom aktørene og organisasjonen blir derfor avgjørende for tilbakemelding så vel som tilbakemeldingskultur. Derfor blir det viktig at det i fellesskapet råder en kultur med legitimitet og tillit som oppfatter skolelederen som kompetent til å være pedagogisk leder. Dersom skoleleder gjennom systematiske tilbakemeldinger får virke som pedagogisk leder vil en kunne skape en undringskultur (Wadel, 1997) hvor ny kunnskap skapes gjennom relasjonsprosesser hvor samhandling og refleksjon er sentralt, såkalt produktiv pedagogisk ledelse.

Samlet sett krever altså alle begrepene jeg har omtalt i den teoretiske gjennomgangen relasjonelle ferdigheter. Slik kan man også si at tilbakemeldingskultur er del av en relasjonell ferdighet hos organisasjonens involverte aktører. Gjennom god tilbakemeldingskultur mellom

ledere og lærere vil læreren derfor kunne utvikle sine pedagogiske ferdigheter, skolens praksis kunne bedres og elevenes læringsutbytte kunne økes.

3 Metode

I dette kapitlet har jeg til hensikt å beskrive oppgavens forskningsdesign. Da oppgaven er tilknyttet FIRE-prosjektet vil jeg først gjøre rede for dette prosjektet og oppgavens tilknytning til det. Så følger en redegjørelse for empirisk design og kvalitativ metode. Videre omhandler kapitlet intervju som metode. Hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og valg av informanter er sentralt. Til slutt tar jeg opp begrepene gyldighet og forskningsetikk. I denne delen drøfter jeg også spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet.

3.1 FIRE – prosjektet

Prosjektet Evaluering av Kunnskapsløftet – Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle (FIRE-prosjektet) er et forskningsprosjekt som har fulgt Kunnskapsløftet siden iverksettelsen av reformen i 2006. Oppdraget er gitt av Utdanningsdirektoratet og det er Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo som gjennomfører prosjektet. Prosjektet er et følgeforskningsprosjekt som så langt har publisert tre del-rapporter. Den fjerde og siste kommer i løpet av våren 2012.

Ved datainnsamlingen våren 2010 deltok studenter ved masterstudiet i utdanningsledelse ved ILS som forskningsassistenter. Det er fra denne datainnsamlingen jeg henter oppgavens kvalitative materiale.

Det ble gjennomført intervjuer og observasjoner ved både grunn- og videregående skoler, totalt 10 skoler som ligger geografisk spredt på fire fylker og seks kommuner. De utvalgte fylkene har geografisk spredning som hovedkriterium i tillegg til ulik befolkningstetthet. De seks kommunene er valgt ut innenfor de fire fylkene med vekt på KOSTRA-statistikk som grupperer kommunene etter folkemengde og økonomiske rammebetingelser. Skolene representerer slik de ulike landsdelene, både små og store kommuner og både byskoler og bygdeskoler, store skoler og små skoler ned til fådelt skole (jfr. Møller, Prøitz & Aasen 2009, Ottesen og Møller, red., 2010).

Skolene som er med i prosjektet fikk besøk i tre dager av forskere og assistenter. Forskerne gjestet flere skoler hver mens masterstudentene som var med som assistenter jobbet i par som

kun var med til én skole. For å sikre anonymisering av kildene har skolene fått fiktive navn og jeg benytter de samme navnene som FIRE-prosjektets rapporter.

Innsamlingen våren 2010 var en 2.gangs innsamling i prosjektet og skoler og steder var derfor allerede valgt ut. Den første innsamlingen foregikk i 2007 og i størst mulig grad ble de samme skolene som i 1.runde benyttet fordi forskerne var interessert i å se hvilken utvikling, som i løpet av de tre årene, hadde skjedd på skolene.

Det var flere tiltak for å sikre datakvaliteten. I forkant av innsamlingen av det kvalitative materialet var forskningsassistentene på et metodeseminar med forskningsgruppen fra ILS. Denne dagen gjennomførte vi trening i observasjon ved hjelp av video fra klasseromspraksis og rollespill. Videre gjennomgikk vi temaer som opptreden på skolene, bruk av digital opptaker og gjennomføring av intervjuene. Det ble gjort en gjennomgang av registreringsskjemaer for observasjon av møter og klasseromsundervisning. Det ble også foretatt en presentasjon av intervjuguiden som skulle anvendes. I tillegg fikk vi også opplæring i transkribering og bruk av transkriberingsprogram.

Etter innsamlingen var gjort transkriberte forskningsassistentene alle intervjuene og sendte det transkriberte materialet til forskningsgruppen. Alt innsamlet og transkribert materiale, både intervjuer og klasseroms-observasjoner, ble samlet i en database både forskere og studentassistenter fikk tilgang til.

I etterkant av transkriberingen ble det arrangert et seminar over to dager hvor alle, både forskningsassistentene og forskningsgruppen fra ILS, var samlet. Her ble ulike analysestrategier og analyseredskaper presentert og diskutert. Vi debatterte også mulige problemstillinger for masteroppgavene. Slik fikk vi erfare hvordan datamaterialet kunne analyseres på ulike måter ved hjelp av ulike perspektiv.

Tilbakemelding og tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere som er mitt fokus, har ikke vært et hovedtema i prosjektet, men tilbakemelding inngår som del av undersøkelsen i den delen som omhandler arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling. Det stilles også spørsmål om rutiner for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid i den delen av undersøkelsen som omhandler kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater (se vedlagt intervjuguide). Jeg mener dette er sentralt i forhold til tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere, og oppgavens empiriske materiale er derfor hentet fra disse delene

av intervjuene. Jeg har hatt til rådighet materiale fra hele grunnopplæringen. Dette er slik jeg ser det en unik mulighet til å kunne forstå begrepet tilbakemeldingskultur i den norske skolen og, som problemstillingen også sier, finne hva slags tilbakemeldingskultur som finnes mellom skoleledere og lærere. For at omfanget av oppgaven ikke skal bli for stort har jeg likevel måttet foreta et utvalg blant skolene, og har derfor valgt ut seks skoler. Jeg har ved å velge skoler fra alle landsdeler og både urbane og rurale strøk, i tillegg til representanter for alle skoleslagene, forsøkt å ta vare på bredden i datamaterialet.

3.2 Design

Da FIRE-prosjektet, som tidligere skrevet, er et følgeforskningsprosjekt har de ti skolene som er med i prosjektet blitt undersøkt ved to anledninger. Det er den siste av de to undersøkelsene min oppgave baserer seg på. Fokuset i oppgaven er på tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av intervjuene av rektorer og lærergrupper. Transkripsjoner av klasseromsobservasjonene har jeg valgt å utelate. Dette har jeg gjort da disse ikke inneholdt informasjon om mitt fokus som er tilbakemelding mellom ledere og lærere.

Metoden vil, da det er et begrenset antall respondenter som benyttes, være kvalitativ. Her støtter jeg meg på Larsen (2007) og Ringdal (2007) som begge omtaler kvalitative studier. Ringdal (2007) sier at kvalitative studier er basert på tekstdata som for eksempel intervjuet og gir tekstlige beskrivelser. Videre sier han: «En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger» (Ringdal, 2007, s.91). Med tanke på at jeg ønsker å gå inn og forstå fenomenet tilbakemeldingskultur regner jeg den kvalitative metoden som godt egnet.

Intervjuet som datainnsamlingsstrategi brukes innenfor studier med en fenomenologisk tilnærming og handler om å finne den sentrale underliggende meningen i en opplevd erfaring (Postholm, 2005, s.78). Det er her kun informantens subjektive erfaring forskeren kan forholde seg til, det er ingen mulighet for å finne ut om informantens opplevelser og ytringer faktisk stemmer overens med det som hendte i fenomenets kontekst (Postholm, 2005). Gjennom ønsket om å forstå begrepet tilbakemeldingskultur har oppgaven min en

fenomenologisk tilnærming som nettopp går ut på å utvikle en forståelse av fenomenet som studeres (Postholm, 2005).

Det finnes selvsagt både fordeler og ulemper ved å bruke materialet som er samlet inn i FIRE-prosjektet. En fordel er at det gir tilgang til, og mulighet for å bruke, materiale fra flere landsdeler i både grunnskolen og den videregående skolen. En ulempe er at det er en kvalitativ studie av et lite utvalg. Det er gjort forholdsvis få intervjuer ved hvert skoleslag og i hver landsdel. Studien vil derfor ikke gi et heldekkende bilde og det vil ikke være mulig å generalisere funnene. Men oppgaven vil likevel kunne avdekke mønstre og utvikle forståelsen rundt tilbakemeldingskultur og slik kunne ha en viss overføringsverdi. En annen ulempe er at forskningsmetode og design har vært avgjort på forhånd og slik ikke noe jeg har kunnet påvirke. I tillegg ble datainnsamlingen gjennomført før jeg valgte mitt eget prosjekt og problemstilling, ikke omvendt slik det gjerne er vanlig.

Målet er at oppgaven skal være med på å bidra med kunnskap om og utvikle forståelsen av begrepet tilbakemeldingskultur i norsk skole.

Problemstillingen vil i hovedsak bli belyst av empiri fra intervjuene og drøftet i lys av teori. I datamaterialet er det få spørsmål direkte knyttet opp mot tilbakemelding og tilbakemeldingskultur som er mitt fokus. Tilbakemelding inngår, som tidligere skrevet, som del av undersøkelsen i den delen som handler om arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling. Jeg kunne i etterkant valgt å gjennomføre utdypende intervjuer med rektorer og lærere om nettopp tilbakemelding. Men jeg har valgt å la være av to årsaker. For det første mener jeg datamaterialet er tilstrekkelig for sammen med teoristudier å kunne belyse problemstillingen og for det andre av hensyn til oppgavens plass og størrelse.

3.3 Intervjuene

Intervjuene jeg benytter i denne oppgaven ble, som tidligere skrevet, gjennomført i 2010 og følger opp funn fra forrige innsamlingsrunde i 2007. Intervjuguiden ble laget av forskere ved ILS og NIFU STEP, og ligger ved oppgaven som vedlegg I.

Det ble gjennomført to intervjuer på hver skole. Ett med rektor og ett med en gruppe lærere. Fortellingene vil ikke være like da rektorer og lærere har ulike virkeligheter, og nettopp dette

er interessant. Gjennom de forskjellige virkelighetene rektorer og lærere gir uttrykk for vil det vise seg hvordan de opplever fenomenet og også om det finnes mønstre i opplevelsene.

Intervjuene varte rundt 1 time og ble tatt opp med digital opptaker og senere transkribert. Intervjuguidene var utarbeidet av forskerne som også gjennomførte intervjuene med assistentene til stede. Intervjuene ble ikke styrt i for stor grad. Informantene fikk prate relativt fritt i forhold til de ulike temaene, men med konkrete spørsmål innimellom. Informantene formulerte selv svarene og fikk god mulighet til å sette sine egne virkeligheter i tale. Slik ble intervjuene relativt åpne og fleksible. Intervjuerne stilte også oppfølgingsspørsmål og assistentene hjalp til å sjekke at alle punktene på intervjuguiden var besvart før intervjuene ble avsluttet. Da informantene fikk både ferdig formulerte spørsmål og også snakket relativt fritt i forhold til gitte temaer mener jeg intervjuene beveger seg i grenseland mellom intervju med intervjuksjema og det ustrukturerte intervjuet (Larsen, 2007). Hos Postholm (2005) omtales dette som det halvplanlagte, formelle intervjuet. Dette er en metode hvor også nærliggende temaer til det det egentlig snakkes om kan komme opp og slik belyses. Det kan gjøre det enklere å forstå informantene ut fra deres virkelighet.

Lærerintervjuene ble foretatt i gruppe. Dette åpner opp for spontanitet og påvirkning mellom informantene. Slik vil både flere og ulike meninger kunne komme frem. Men det kan også føre til en viss grad av sensurering da informantene kan kjenne seg forpliktet til å følge skolens normer. Slik vil etablert kultur og relasjoner i organisasjonen kunne komme bedre frem i gruppeintervjuene (Postholm, 2005, s.72-73). Men interaksjonen mellom informantene kan også være en potensiell feilkilde da den altså kan føre til sensurering.

Larsen (2007) skiller mellom tre mulige feilkilder når det gjelder intervju som metode. Den første av disse er det hun (Larsen, 2007) kaller intervju effekt. Informanten kan bli påvirket av intervjueren eller metoden. Dette kan gi seg utslag i at informanten svarer det hun tror intervjueren vil hun skal svare eller svarer for å skjule egen uvitenhet eller det hun tror er allment akseptert. Den andre er spørsmåls effekt og handler om at forskeren ikke må stille ledende spørsmål for å få ønskede svar og resultater. Den tredje og siste feilkilden Larsen (2007) nevner er kontekst effekt. Med det mener hun (Larsen, 2007) at svaret kan bli påvirket av spørsmål som har blitt stilt tidligere i intervjuet, derfor er det viktig at forskeren tenker nøye igjennom spørsmålsrekkefølgen.

Bruken av intervjuer av både rektorer og lærere vil kunne styrke forskningen. Rektors fortelling vil være annerledes enn lærernes da de har ulike virkeligheter, men dersom kildene likevel bekrefter og støtter hverandre vil studien styrkes (Postholm, 2005). En annen styrke ved studien er at lærerne ble intervjuet i grupper. Dette vil i følge Postholm (2005) kunne føre til at relasjoner og etablert kultur kommer bedre frem i intervjuene fordi informantene kan kjenne seg forpliktet til å følge en norm ved skolen.

3.4 Gyldighet og forskningsetikk

Oppgaven er gjennom FIRE-prosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste og deres retningslinjer for informasjon, samtykke og databehandling er fulgt. Alle deltakerne ble informert om formålet med undersøkelsen og deltakelsen var frivillig. FIRE-prosjektet er lagt opp så det skal sikre ulike gyldighetskrav og da masteroppgaven vil hente sitt datamateriale derfra mener jeg at disse gyldighetskravene også er tilstede for denne oppgaven.

Ringdal (2007) hevder at forskningens reliabilitet og validitet styrkes ved at flere forskere, slik det er tilfelle i FIRE-prosjektet, samarbeider om forskningsprosjektet. Thagaard (2009) mener at intervjuguider uten ledende spørsmål, anonymisering og at informantene kan snakke fritt, slik tilfellet har vært i FIRE-prosjektet, styrker reliabiliteten. I kvalitative undersøkelser som denne er det vanskelig å sikre god reliabilitet. Det vil medføre vansker for andre forskere å gjennomføre samme undersøkelse og få de samme svarene. Men reliabilitet handler også om å behandle datamaterialet på en nøyaktig måte slik at ikke respondenter blandes sammen. Dette mener jeg er overholdt i det innsamlede datamaterialet da forskningsassistentene transkriberte hver sine intervjuer og merket dem med rektor eller lærere i tillegg til fiktivt skolenavn. I databasen med materialet finnes ingen «riktige» navn på steder, skoler eller personer. Ved transkripsjonene ble all slik informasjon endret slik at det i etterkant ikke skal være mulig på noen måte å identifisere informasjonen eller informantene.

Når det gjelder validitet i datamaterialet mener jeg dette ivaretas da intervjuene er kvalitative, informantene har fått mulighet til å snakke relativt fritt og forskeren har stilt ulike oppfølgingsspørsmål for oppklaring og utvidelse av svarene (Larsen, 2007).

Når det gjelder videre validitet og reliabilitet for min oppgave vil dette avhenge av hvordan jeg behandler datamaterialet jeg har tilgang til. Det handler om hvordan jeg benytter og tolker dette. Slik jeg ser det vil det bli viktig for meg å ta hensyn til det Larsson (2005) omtaler som

perspektivbevissthet, intern logikk og etisk verdi. Jeg vil videre forankre oppgaven både empirisk og teoretisk ved å benytte gode og relevante teoretiske kilder.

Det kan være mange grunner for å skrive en forskningsoppgave. Med denne oppgaven er jeg ikke ute etter å generalisere. Jeg ønsker derimot å bidra til bedre forståelse av begrepet tilbakemeldingskultur og hvordan dette viser seg i datamaterialet jeg har tilgang til. Oppgaven vil kunne bidra til å utvikle kunnskap om og forståelse av temaet.

4 Empiriske funn

I dette kapitlet vil jeg presentere empiriske funn jeg mener kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Hvert forskningsspørsmål har fått sitt eget avsnitt og funnene presenteres skole for skole. Så langt det er funn på skolene presenteres skolene i den samme rekkefølgen for hvert spørsmål. Hvert avsnitt avsluttes med en oppsummering av funnene knyttet til det aktuelle forskningsspørsmålet.

Da kjønn ikke er relevant for denne undersøkelsen, og av hensyn til anonymitet, omtales alle informanter som han. For å skape variasjon og flyt i språket velger jeg også å benytte både skoleleder og rektor når jeg omtaler skolens øverste ledelse.

4.1 Kort presentasjon av skolene

Jeg har valgt seks skoler som empirisk grunnlag for min forskning. De seks skolene representerer både rene barneskoler, rene ungdomsskoler, kombinerte barne- og ungdomsskoler og videregående skoler. Skolene representerer også alle landsdelene og små og store kommuner i både urbane og rurale områder.

For å sikre kildevern er skolene anonymisert og de har fått samme navn som det som benyttes i FIRE-prosjektet. De seks skolene har fått navnene: Eikemo, Enga, Bygda, Fagerby, Sletta og Berget.

Eikemo skole er en 1 – 10 skole og hadde 585 elever da intervjuene ble gjennomført i 2010. Skolen ligger i et ruralt område, i en mellomstor kommune øst i landet.

Enga skole er en 1 – 7 skole og hadde 475 elever da intervjuene ble gjennomført i 2010. Skolen ligger i et urbant område, i en stor kommune øst i landet.

Bygda skole er en 1 – 10 skole og hadde 175 elever da intervjuene ble gjennomført i 2010. Skolen ligger i et ruralt område, i en liten kommune nord i landet.

Fagerby skole er en 8 – 10 skole og hadde 450 elever da intervjuene ble gjennomført i 2010. Skolen ligger i et urbant område, i en større bykommune vest i landet.

Sletta videregående skole hadde 1150 elever da intervjuene ble gjennomført i 2010. Skolen ligger i en bykommune sør i landet, et område som etter SSBs statistikk for 2008 har middels befolkningstetthet. Sletta videregående skole har nettopp blitt sammenslått og har noen få yrkesfaglige studieretninger, men hovedvekten ligger på studieforberedende og studiespesialiserende studieretning.

Berget videregående skole hadde 630 elever da intervjuene ble gjennomført i 2010. Skolen ligger i en bykommune nord i landet, et område som etter SSBs statistikk for 2008 har lav befolkningstetthet. Berget videregående skole har studieforberedende og studiespesialiserende studieretning.

4.2 Presentasjon av funn i intervjuene

Funnene presenteres skole for skole for hvert av de tre forskningsspørsmålene. Jeg benytter den samme rekkefølgen på skolene for hvert spørsmål: *Eikemo – Enga – Bygda – Fagerby – Sletta – Berget*.

4.2.1 Hvilke systematiske tilbakemeldinger finnes mellom skoleledere og lærere?

Eikemo skole

Når det gjelder spørsmålet om systematiske tilbakemeldinger mellom skoleledere og lærere sier rektor på Eikemo: «Det er vi ikke gode nok på». Han fortsetter med å forklare at han har delegert en del av den pedagogiske ledelsen til to inspektører som begge har hundre prosent ledelse. Men mener at de likevel får for lite tid til å følge opp lærerne. Grunnen til dette er i følge rektor at statlige og kommunale dokumentasjonskrav er så mange og tidkrevende at alt for mye av tiden forsvinner til disse administrative oppgavene i stedet for å drive med pedagogisk ledelse.

Lærerne på Eikemo forteller at de får tilbakemeldinger fra ledelsen i medarbeidersamtalen. De gir også uttrykk for at ledelsen ikke er til stede i klasserommet:

Jeg har vært her i sju år, og på de syv årene så har jeg hatt besøk av... en gang har inspektør vært inne og sett på min undervisning. (.....) Det var kanskje det første året

jeg var her, eller andre året. Etter det er det ingen som har vært inne og titta på det jeg har gjort. (Lærer 1, Eikemo skole)

Lærerne opplever likevel at de har en ledelse som er til stede og tilgjengelig:

Ellers syns jeg vi har en ledelse som er veldig, de er ikke til stede i undervisninga, men de er veldig til stede allikevel. Døra står alltid på et gap, og det er bare å gå inn, det er, de kommer og slår av en prat, og, og vi, vi snakker mye sammen (Lærer 1, Eikemo skole).

Lærerne gir uttrykk for at det er tillit og åpenhet mellom skoleledelsen og dem. Selv om ledelsen ikke er til stede i klasserommene og observerer det som foregår der mener lærerne at de vet mye om den enkelte lærer og hva denne står for da dette kommer til syne gjennom målbare resultater.

Enga skole

Rektor forteller at han gjennomfører systematiske internmøter to ganger i året. Disse møtene er noe han selv har tatt initiativ til og brukes til en faglig gjennomgang sammen med kontaktlæreren for de enkelte klassene. Han forteller videre at hans fokus på resultater og oppfølging av resultater og dermed også oppfølging av klasserommet har økt de siste årene etter innføringen av Kunnskapsløftet. Ved at han gjennomfører skolevandring to ganger i året, både høst og vår, opplever rektor selv å vite mer om hva som skjer i klasserommene:

Ja, vi har jo hatt en sånn skolevandring som en sånn oppfølging. Vi har hatt det en gang i høst, og så skal ha det til våren også nå. Jeg har 20 minutter som jeg er inne i klasserommet, og så går jeg ut og skriver ned etter på, hva jeg har sett. Eller kanskje jeg noterer litt på et ark når jeg er inne i klasserommet. Stort sett så gjør jeg det (Rektor, Enga skole).

Fokuset i skolevandringen har vært å finne ut hvordan lærerne følger opp intensjonen om å ha mål i undervisningen. I følge rektor handler det om å ha mål for timen og dagen, og at dette er tydeliggjort på tavle eller ukeplan. En av lærerne sier følgende om skolevandringen:

Vi hadde jo en runde der vi skulle bli observert, da, skolevandring. Da kom ledelsen inn til meg i ti minutter; akkurat da jeg hadde fredagsprøve. Da tenkte jeg at; ja det her tar jeg jo mye nytte av (Lærer 1, Enga skole).

Det kan virke som om tidspunktene for når rektor skal komme inn i de ulike klassene ikke er avtalt på forhånd og at rektor benytter skolevandringen til en slags kontroll på hva lærerne gjør.

Enga skole har fått ny rektor det siste året, og lærerne har også erfaringer med en annen organisering av skolevandringen:

Vi prøvde jo skolevandring i fjor, med en annen rektor. Da hadde vi møte i forkant, og så hva skulle de se etter hos meg. Etterpå så hadde vi evalueringsmøte, men det var en veldig fin tilbakemelding (Lærer 2, Enga skole).

Her kan det se ut som om skolevandringen har et mer systematisk opplegg og slik kan komme inn under kategorien systematisk tilbakemelding fra skoleleder til lærer.

Lærerne forteller også om mer eller mindre systematisk veiledning til lærere som ikke fungerer så godt. Denne veiledningen blir gitt av skoleleder eller, i noen tilfeller også hvis det er timelærere det er snakk om, av kontaktlærere. I de tilfellene hvor kontaktlærer veileder timelærere er det muligens en form for kollegaveiledning det snakkes om.

Bygda skole

På Bygda skole er rektor noe på observasjon i klassene. Målet hans med dette er enten å formidle suksess eller å se på andre faktorer. Hva disse faktorene eventuelt består av gir han ikke uttrykk for, derimot hevder han å være flink til å gi ros hvis det oppnås gode resultater. Hvis resultatene ikke er gode kobles skolens ressursteam inn og ofte blir resultatet at det kommer inn en ekstern konsulent.

På spørsmål om hvor systematisk han er i det å gi lærerne tilbakemelding svarer han følgende: «Jeg må også kjenne det som rektor at jeg er ikke systematisk på akkurat det området.» Lærerne på Bygda forteller at de ofte får «klapp på skulderen» og gode ord fra rektor dersom han er fornøyd med arbeidet de gjør i klassene:

(...) men jeg får veldig mye tilbakemeldinger fra dem jeg jobber i lag med. Men samtidig, rektor er jo også, når rektor er fornøyd får vi jo et klapp på skuldra, og det motiverer jo litt (Lærer M, Bygda skole).

Ja, altså ... jeg vet ikke hvor mye formell tilbakemelding vi får. I skolen er det jo, sånn som jeg oppfatter det i hvert fall, litt sånn kultur at det er ikke noe heldig å peke på at noen er flinkere enn andre. Sånn at jeg har jo inntrykk av at det er noe som går igjen, og det ser vi nok her og (Lærer U, Bygda skole).

Det kan se ut som om lærerne på Bygda skole er flinke til å gi hverandre tilbakemeldinger når de jobber sammen i team, men at den konkrete og mer formelle tilbakemeldingen fra rektor mangler. Ut i fra utsagnene ovenfor virker det som om lærerne motiveres av ros, men at de er påvirket av en kultur hvor ingen skal oppfattes å være bedre enn de andre.

Fagerby skole

Rektor på Fagerby skole forteller at de i dag har mye større fokus på hva som foregår enn de hadde for en del år siden. Han sier dette har vært en gradvis prosess som har foregått blant annet ved at han har ansatt trinnledere som skal følge opp lærerne og lede det pedagogiske arbeidet på hvert trinn. Dette har gjort det mulig for dem å komme nærmere og følge opp undervisningen tettere enn hva rektor klarte da han skulle gjøre det alene.

Når det gjelder systematiske tilbakemeldinger mellom skoleleder og lærere er det medarbeidersamtalen som fremholdes. Lærerne uttrykker følgende:

Men som sagt, fra ledelsen og ned bortsett fra skryterunder...(Lærer 3, Fagerby skole).

Vi har jo medarbeidersamtaler, men da... vi får jo ikke så mye tilbakemeldinger på...
(Lærer 4, Fagerby skole)

Det er ikke det at det er noe galt med han, men det er helt unaturlig at rektor eller trinnleder, for den sakens skyld, skal ha mulighet til å følge opp trinnet med i alle fall 15 lærere for trinnleder sin del. For så å gi en konkret og god tilbakemelding.
(Lærer 2, Fagerby skole).

Det går ikke. Men vi har en rektor som er flink til å formidle på fellesmøter at han er fornøyd med oss som kollegaer, og da tenker jeg at det skal vi være fornøyd med.
(Lærer 3, Fagerby skole).

Det kan virke som om lærerne på Fagerby er vant med at det er medarbeidersamtalen som er arenaen for tilbakemelding mellom skoleleder og lærere. Når det gjelder innhold kan det se ut som om lærerne er delte. Noen virker å savne og få en oppfølging på det pedagogiske arbeidet, mens andre virker å være fornøyde med å få kollektiv ros i blant.

Sletta videregående skole

På Sletta skole er det avdelingslederne som har ansvar for personal og pedagogisk ledelse. De har ansvar for opptil 25 lærere hver, og rektor gir uttrykk for at dette er i meste laget i forhold til oppfølging. Det er avdelingslederne som gjennomfører medarbeidersamtalene som er den formelle arenaen for tilbakemelding:

Samtidig så er det jo mange flere samtaler som foregår, spesielt i forbindelse med stillings- og timeplanarbeidet, men der blir det i mindre grad gitt tilbakemelding på den jobben som blir gjort. Noe blir det gjort der og fordi det for eksempel kan være sånn som at man ikke har behersket det nivået godt nok. Men det er medarbeidersamtalen som sådan, men det er ja, det er ikke noe spesielt ut over den (Rektor, Sletta videregående skole).

Berget videregående skole

På Berget skole forteller rektor at oppfølgingen av lærerne primært er overlatt til avdelingslederne. Dette er gjort fordi avdelingslederen i større grad er tettere på lærernes praksis. Men ledelsen utfører i stor grad administrativt arbeid. De forsøker å flytte det de kan over på det merkantile personalet, men sitter likevel igjen med veldig mye praktisk arbeid. Dette går ut over den pedagogiske ledelsen:

Vi har diskutert hvordan vi skal følge opp det faglige arbeidet bedre enn det vi gjør. Vi er nok ikke god nok til å gi tilbakemelding på faglig arbeid. Men vi har bra oversikt over hva som foregår med det, men systematisk tilbakemelding det tror jeg vi ikke får gjort (Rektor, Berget videregående skole).

Rektor gir her uttrykk for at han ikke tror de får gitt systematiske tilbakemeldinger til lærerne og at de ikke er gode nok på faglig arbeid, altså pedagogisk ledelse. Det virker som om dette er noe ledelsen er klar over, men det gis ikke uttrykk for hvordan dette eventuelt skal endres.

Oppsummering

Oppsummert viser det seg at det forekommer forskjellige typer tilbakemelding mellom skoleledere og lærere. De tilbakemeldingstypene det fremkommer at skolene benytter er: medarbeidersamtale, internmøter, skolevandring/observasjon og veiledning. Det er medarbeidersamtalen og skolevandring/observasjon som oftest omtales av informantene når det spørres om tilbakemeldinger fra skoleleder til lærer. Det kan se ut som om medarbeidersamtalene og skolevandring/observasjon, i hver fall ved noen av skolene, er satt i system i den forstand at de finner sted årlig.

4.2.2 Hvilke ønsker har lærere for tilbakemelding fra skoleleder?

Eikemo skole

På Eikemo skole kan en av lærerne fortelle at han kun har hatt besøk i klasserommet en gang i løpet av syv år. Han opplever likevel at ledelsen vet hva slags praksis lærerne har og hva de står for selv om de ikke observerer i klasserommet. Han sier at ledelsen har stor tillit til at lærerne gjør jobben sin. Hva slags ønsker lærerne har for tilbakemelding fra skoleleder kommer lite klart frem av svarene i intervjuet. Intervjuet med rektor viser at hans opplevelse er at lærerne ønsker oftere observasjon i klasserommet:

Du sa at du var lite ute, eller lærerne sa at du var lite ute i klassene, de etterspurte deg i klassene (Intervjuer, FIRE – Prosjektet).

Ja, ja, de vil ha meg der hver eneste dag, de (Rektor, Eikemo skole).

Det virker som om det meste av ansvaret for oppfølgingen av lærerne er delegert til inspektøren, det er i hvert fall inspektøren lærerne oppgir å forholde seg mest til. De forteller at det er med inspektøren dialogen i forhold til satsningsområdene og oppfølgingen av resultater ligger.

Enga skole

En av lærerne på Enga skole sitter i ped-utvalget og savner mer forpliktelse fra kollegaene. Han mener at dersom lærerne skal forplikte seg mer så må også rektor kontrollere mer av det

som skjer på skolen. Det kan virke som om denne læreren etterlyser mer tilbakemelding fra rektor. Når intervjuer spør om lærerne på noen måte kontrolleres på det arbeidet de gjør i klasserommet svarer to av lærerne:

Nei.. Jeg kunne ha gjort veldig mye artig der inne, tror jeg uten at noen hadde reagert, altså (Lærer 1, Enga skole).

Ikke mye jeg ikke kunne ha gjort, på en måte (Lærer 3, Enga skole).

Videre gir lærerne uttrykk for at de gjerne kunne tenke seg mer observasjon slik at de kunnet fått bedre mulighet til å utvikle seg som pedagog:

Men det er jo litt, som lærer har man jo lyst til å utvikle seg også. Og det føler man jo ikke at man klarer hvis man ikke føler at man har noen som forteller deg hva du må gjøre bedre. Og da er det jo dumt at man ikke har noen som kan være inne og observere mer. For selv om man er lærer i sin klasse, så betyr jo ikke det at man er i sin egen lille boble, og ikke vil.. (Lærer 1, Enga skole).

Lærerne forteller at de ønsker tilbakemelding slik at de kan få hjelp til å gjøre korrigeringer så de kommer seg videre og ikke går i det samme år etter år.

Bygda skole

På Bygda skole finner jeg ulike meninger om rektor som skolens leder. En av lærerne på Bygda skole kommer fra et annet yrke og gir klart uttrykk for at han savner en sterkere ledelse ved skolen. Han ønsker seg en leder som skal være en tydelig leder og ikke bare administrere:

(...) så savner jeg jo en sterkere ledelse. Det her med at lederen skal være en leder, og ikke bare en administrator. Nei, altså en leder som har en visjon for skolen, altså som på en måte står fram som en lederfigur, og som den som skal lede oss, og ikke bare den som skal organisere (Lærer U, Bygda skole).

En annen av lærerne mener at rektoren fremstår som leder med visjoner, men kanskje ikke alltid er like god til å følge opp de ansatte:

Altså, jeg opplever jo at vår leder har visjoner, det gjør jeg. Men kanskje, av og til, ikke følger godt nok opp, og det er klart det kan du jo også si er en ledelsessak å påse at tingene blir fulgt opp. Og jeg tror det har litt med tidsklemma å gjøre, at man ikke får gjort ting grundig nok, det tror jeg (Lærer M, Bygda skole).

Litt lenger ut i intervjuet fremkommer det likevel at denne læreren også savner en rektor som er til stede som leder av undervisningen som er skolens kjerneaktivitet:

Altså, det pedagogiske utviklingsarbeidet er jo kanskje det vi savner mest.

(Lærer M, Bygda skole)

Fagerby skole

På Fagerby skole har de nettopp fått en ny avdelingsleder som er veldig opptatt av at personalet skal dele erfaringer fra for eksempel kurs med hverandre. Det er enda ikke noe systematikk i dette, men lærerne tror det kommer til å bli bedre. Når det gjelder ønsker for tilbakemelding fra skoleleder finner jeg at lærerne er delte i sine oppfatninger om hvordan de ønsker det. En av lærerne uttaler at mange lærere på skolen skulle ønske rektor ga dem mer skryt. Dette stiller vedkommende lærer seg uforstående til da han synes rektor er veldig god til å fortelle både overordnede og i media hvor flotte lærere det er på skolen.

En av de andre lærerne har ikke noe ønske om å motta noen som helst form for tilbakemelding fra rektor:

For meg som lærer så er det nesten uvesentlig hva slags tilbakemelding jeg får fra mine overordnede, fordi det viktigste for meg er jo hva tilbakemelding jeg får fra elever og foreldre. Det er jo dem jeg server, på en måte. En rektor som sitter på et kontor, han har ikke anledning til å komme inne i klasserommet og observere meg, sånn at som lærer så blir den viktigste tilbakemeldingen den som kommer fra elever og foreldre (Lærer 4, Fagerby skole).

Det virker som om denne læreren mener rektors jobb er av administrativ art og kun skal utføres på rektor sitt kontor. Det kan se ut som om læreren ikke har tillit til at rektor skal kunne gjøre en god jobb som pedagogisk leder ved skolen.

Sletta videregående skole

Lærerne på Sletta videregående skole viser forskjellige ønsker for tilbakemelding fra skoleleder. Det er avdelingslederene som har ansvaret for oppfølging av lærerne. En av lærerne synes det er like greit å få mail i stedet for å måtte komme på kontoret for ros eller oppfølging. De to andre lærerne uttrykker på ulike måter ønsker for mer og bedre oppfølging:

Ja, jeg har en annen avdelingsleder, og på samme måten, så... føler jeg det at det... men det er klart, en kunne kanskje ønsket seg mere tilbakemeldinger, men det er... ja... det holder (Lærer K, Sletta videregående skole).

Ja, og det er jo på en måte, tenker jeg, den privatpraktiserende læreren... Det har vært en ukultur i skolen med det, og det er jo viktig å ta tak i, tenker jeg. Altså, vi er en offentlig institusjon som skal utføre en type tjeneste, og det er kjempeviktig at det på en måte er en teamkultur og en veldig sann felles greie. Så jeg tenker at som ledelse, så er det viktig å være tydelig og ta tak, og ikke la det skure. Men, vi har nok hele tida et forbedringspotensial (Lærer P, Sletta videregående skole).

Selv om lærer K sier at en kanskje kunne ønsket seg mer, men at det holder, virker det likevel som om disse lærerne ønsker seg mer og tydeligere tilbakemelding fra skoleleder. De gir også uttrykk for at det finnes en kultur i skolen for at læreren skal drive det pedagogiske arbeidet alene mens skolelederen skal ta seg av arbeid av administrativ art.

Berget videregående skole

Intervjuet med lærerne fra Berget videregående skole gir ingen klare signaler på hva slags ønsker lærerne har for tilbakemelding fra skoleleder. Når det snakkes om kurs og kompetanseheving derimot gir lærerne uttrykk for at de ønsker seg mer faglig påfyll.

Oppsummering

En oppsummering av funnene viser at lærerne har varierte ønsker for tilbakemelding fra skoleleder. Ved flere av skolene uttrykker lærerne ønsker om mer observasjon av undervisningen slik at de kan få hjelp til å gjøre korrigeringer. En av lærerne gir derimot uttrykk for ikke å ønske tilbakemelding fra skoleleder da vedkommende mener tilbakemeldingen fra elever og foreldre er viktigst. Jeg tenker dette muligens skyldes «den usynlige kontrakten» mellom skoleledere og lærere Berg (2011) hevder er til stede i skolen. Kanskje har dette også sammenheng med hvilken tillit lærerne har til rektor som pedagogisk leder. Dette viser seg også på den måten at andre lærere gir klart uttrykk for at de kunne ønske seg mer oppfølging og konkret tilbakemelding for å utvikle seg videre som pedagog slik at de

ikke går i det samme år etter år. «Den usynlige kontrakten» (Berg 2011) og tilliten til rektor som pedagogisk leder vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5, oppgavens drøftingsdel.

4.2.3 Hvordan erfarer lærere å få tilbakemelding fra skoleleder?

Eikemo skole

Lærerne på Eikemo skole erfarer at skoleleder har tillit til dem og det arbeidet de gjør i klasserommene, men det er sjelden de får tilbakemelding utover medarbeidersamtalen:

Jeg kan gå til rektor etter at vi hadde gjort det så bra på nasjonale prøver. Så sier han det, og skryter og skriver noe hyggelig. Så sier jeg: skulle vi snakke om hva det er jeg gjør som funker? Også smiler han og sier, ja det kan vi gjøre en dag, men det skjer aldri (Lærer 2, Eikemo skole).

Enga skole

Enga skole har vært gjennom en runde med skolevandring og observasjon. En av lærerne opplevde å få besøk av skoleleder i ti minutter midt under en prøve (se sitat Enga skole kapittel 4.2.1). Vedkommende lærer gir uttrykk for at observasjonen og også tilbakemeldingen var lite nyttig, og at han skulle ønsket det var annerledes da han har lyst til å utvikle seg. På Enga har de også tidligere hatt en runde med skolevandring. En av lærerne uttrykker at det føles som om en er tilbake på lærerskolen igjen, men at det var en bra opplevelse å få tilbakemelding. En av kollegaene slutter seg til dette fordi de mener at de har behov for tilbakemelding.

Bygda skole

Lærerne ved Bygda skole opplever at administrasjonen er fleksibel i å tilrettelegge for hver enkelt lærer. Dette trekker de frem som positive erfaringer. Når rektor er fornøyd med dem får de «klapp på skuldra» og erfarer at den type tilbakemeldinger virker motiverende.

Fagerby skole

På Fagerby skole er lærerne enige om at det ville vært unaturlig dersom skoleleder kom og fortale dem hvor bra de hadde gjort noe. Dersom slikt hadde skjedd sier de at de ville tenkt for seg selv at leder bare ville være hyggelig fordi han ikke vet hva han snakker om. På bakgrunn av dette kan det virke som om det ikke eksisterer grunnleggende tillit og legitimitet mellom skoleleder og lærere slik at rektor kan fungere som pedagogisk leder. Lærerne mener videre at det også er unaturlig at skoleleder skal ha mulighet til å følge opp og gi god og konkret tilbakemelding til alle lærerne:

Det er ikke det at det er noe galt med han, men det er helt unaturlig at rektor eller trinnleder, for den sakens skyld, skal ha mulighet til å følge opp trinnet med en i alle fall 15 lærere for trinnleder sin del. For så å gi en konkret og god tilbakemelding.

(Lærer 2, Fagerby skole)

Det går ikke. Men vi har en rektor som er flink til å formidle på fellesmøter at han er fornøyd med oss som kollegier. Og da tenker jeg at det skal vi være fornøyd med.

(Lærer 3, Fagerby skole)

Det kan virke som om lærerne på Fagerby ikke erfarer at skoleleder verken har tid eller rett kunnskap i forhold til å være pedagogisk leder. Rektor er flink til å formidle på fellesmøter at han er fornøyd med lærerne, og noen av dem velger å si at de er fornøyd med det.

Sletta videregående skole

Lærerne på Sletta videregående skole forteller ikke mye om hvordan de erfarer å få tilbakemelding fra skoleleder, men en av lærerne gir uttrykk for at hans erfaring er at det nesten er bedre å få en mail enn å måtte komme inn på skoleleders kontor for ros eller oppfølging.

Berget videregående skole

Intervjuet med lærerne fra Berget videregående skole gir dessverre ingen opplysninger om hvordan lærerne erfarer å få tilbakemelding fra skoleleder.

Oppsummering

Oppsummert er det igjen forskjeller mellom lærerne. Hva de har erfart ved å få tilbakemelding fra sin skoleleder varierer i sammenheng med hva slags tilbakemelding de har fått. Lærere som har opplevd observasjon midt i en prøve har ikke erfart å få noe læringsutbytte. De erfarer at skolevandringen og forsøkene på tilbakemelding fra skoleleder blir overflatisk. Muligens føler de også at rektors mening med observasjonsbesøket er kontroll. Andre lærere erfarer at skoleleder har tillit til dem og det arbeidet de utfører, og at det er en bra opplevelse å få tilbakemelding de kan bruke i forhold til egen utvikling og læring.

5 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg sammenholde de empiriske funnene med den teoretiske begrepsutviklingen fra kapittel 2. Jeg har delt drøftingskapitlet i to deler med utgangspunkt i den todelte problemstillingen.

5.1 Tilbakemeldingskultur mellom skoleledere og lærere

I politiske dokumenter som Stortingsmelding 31, Kvalitet i skolen, (2007-2008) og Stortingsmelding 19, Tid til læring, (2009-2010) stilles tydelige krav til tilbakemeldinger i skolen, også mellom skoleledere og lærere. Men denne oppgavens empiriske materiale viser at det forekommer få formelle, systematiske tilbakemeldinger mellom skoleledere og lærere. Dette begrenser seg stort sett til medarbeidersamtalen. Generelt finner jeg altså få systematiske og formelle tilbakemeldinger fra skoleledere til lærere. Videre viser materialet at medarbeidersamtalene ikke gir lærerne særlig grad av tilbakemelding på deres pedagogiske arbeid. Den tilbakemeldingen lærerne oftest får er av uformell art. Ofte dreier det seg om positive kommentarer eller et klapp på skulderen. Det kan se ut som om det, slik Møller (1996) hevder, finnes et spenningsfelt mellom de forvaltningsmessige (legale) delene og den profesjonelle (pedagogiske) delen av skolelederrollen. Rektorene kommer slik i et slags dilemma mellom krav fra stat og kommune, lærernes ønsker og forventninger og sine egne ambisjoner. Hvorfor skjer dette? Hvorfor er det så stor forskjell mellom politiske krav og forventninger og det empirien viser?

Rektor har tidligere vært skolens administrative sjef og lærerne har vært sjefer i klasserommene, dette omtales av Berg (2011) som skolens «usynlige kontrakt.» Skolelederne har vært gitt legal makt til å håndtere administrative oppgaver mens lærerne har hatt absolutt autoritet i klasserommet. De seneste årene har en forsøkt å endre dette fenomenet ved at skolelederne også skal være pedagogiske ledere. Men funnene av få formelle og systematiske tilbakemeldinger kan være et uttrykk for at praksisen ved flere skoler styres av normer og verdier som fremdeles henger igjen i det gamle mønsteret. Dette bekreftes delvis også av utsagn i det empiriske materialet hvor jeg finner lærere som mener tilbakemelding fra skoleleder er helt uvesentlig for deres arbeid. Det kan synes som om rektorene ikke i stor nok grad anerkjennes som pedagogiske ledere ved skolene og at det ikke eksisterer grunnleggende

tillit og legitimitet mellom aktørene som gjør rektorene i stand til å fungere som ledere av skolens pedagogiske arbeid. Men det totale bildet er mer nyansert for jeg finner også lærere i det empiriske materialet som virkelig ønsker tilbakemelding på arbeidet sitt. Derfor mener jeg, med utgangspunkt i den forskningen og teorien jeg har drøftet i kapittel 2, det kreves en tydelig ledelse som jobber bevisst med kommunikasjon og dialog for å endre sin egen rolle og i større grad fremstå som skolens pedagogiske leder. Tydelighet vil bidra til at aktørene vet hvem de skal forholde seg til, hvilke krav og forventninger som stilles, slik vil det også bidra til trygghet og klare rammer for det faglig, pedagogiske arbeidet (Møller, 2007).

Da skoleledere og lærere i utgangspunktet befinner seg på ulike hierarkiske nivåer og deres virkelighetsoppfatninger kan være inkonsistente (Bang, 2011), vil det være vesentlig for rektorene å jobbe med å se virkeligheten ut fra lærernes perspektiv. Gjennom å bruke tid på samhandling og interaksjon vil medlemmene i organisasjonen kunne utvikle felles, delte virkelighetsoppfatninger, verdier og normer. Dette arbeidet vil kunne føre til at aktørene utvikler gode relasjoner seg i mellom og gjennom dette kan det vokse frem et tillitsforhold mellom skoleledere og lærere, og slik vil skoleleder kunne få legitimitet (Fuglestad, 2006, s.186).

Skoleleder har i kraft av sitt mandat og sin posisjon ansvar for å koordinere og lede også det pedagogiske arbeidet i skolen. Møller (2007) hevder rektor ved å overlate det pedagogiske arbeidet til sine medarbeidere også vil gi avkall på å påvirke de viktigste aktivitetene for skolens læringsresultater. Derfor er det viktig at rektor jobber bevisst og parallelt med både organisasjonens kultur og lærernes undervisning og læring. Gjennom dette arbeidet vil det kunne etableres et tillitsforhold mellom rektor og lærere, og rektor vil kunne vise at han har kompetanse til å være pedagogisk leder. På bakgrunn av dette vil lærerne kunne gi ham legitimitet slik at arbeidet med pedagogisk ledelse kan fortsette.

Når arbeidet har kommet dit at rektor oppfattes som skolens leder, ikke bare *av* skolen som administrator, men også *i* skolen som pedagogisk leder, kan arbeidet med å få på plass systematiske tilbakemeldinger og slik også utvikling av en tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere begynne. Det er flere muligheter for hvordan rektorene kan jobbe videre med systematiske tilbakemeldinger, men i det empiriske materialet finner jeg spesielt en som omtales ved flere skoler; skolevandring. Det er flere ord som benyttes om fenomenet skolevandring og i det følgende vil jeg benytte benevnelsen observasjon.

Observasjon kan, i følge Stålsett (2006), være en måte å gi jevnlig tilbakemeldinger på. Tidligere har jeg nevnt at skoleleder og lærer befinner seg på ulike hierarkiske nivåer og kan ha inkonsistente virkelighetsoppfatninger. Derfor vil det være avgjørende, for at veiledning mellom rektor og lærer skal fungere, at det på forhånd er gjort en avklaring i forhold til at rektors mening med observasjonen er å støtte læreren i en prosess med kompetanseutvikling heller enn en kontroll på om arbeidet i klassen utføres tilfredsstillende. Ved å ha et møte i forkant av observasjonen vil det bli lettere for skolelederen å sette seg inn i lærerens virkelighet og slik bedre gi råd som er relevante for læreren (Stålsett, 2006). Men det er ikke helt uproblematisk at rektor går inn som veileder i sitt eget personale. Selv om skoleleder har satt seg inn i lærerens virkelighet er det ikke sikkert læreren har satt seg inn i skolelederens virkelighet. Læreren kan være uenig med rektoren på andre områder i organisasjonen og slik kan det dannes sperrer som kommer i veien for veiledningen. Dersom forholdet mellom de to likevel skulle fungere er det sann at rektor har mange agendaer i skolen, og skolen som system kan finne det vanskelig at skoleleder, som også er arbeidsgivers representant, skal veilede og kanskje få tilgang til opplysninger som kan skade personalet ved en senere anledning (Stålsett, 2006). Igjen er det de relasjonelle ferdighetene hos de involverte aktørene som blir sentrale. Det er gjennom tydelighet og tillit, med vekt på kontakt mellom skoleleder og lærer, det blir mulig å opprettholde en konstruktiv og produktiv dialog.

Dysthe (1997) hevder at det er gjennom dialogen mening skapes, kunnskap utvikles og læring skjer. Tanken er at mening skapes gjennom samhandling og meningsutveksling mellom individer i en interaktiv prosess. Det er altså ikke det enkelte individ som skaper mening, men derimot vi som gruppe. Gjennom en veiledningsprosess hvor systematiske tilbakemeldinger med vekt på dialogen står i sentrum vil skoleleder kunne møte lærernes behov for faglig utvikling og læring. Ved at lærerne slik opplever vekst og utvikling, i tillegg til at de føler seg sett og hørt av sin leder, vil motivasjon og engasjement kunne stige. Slik vil også den omtalte hierarkiske ulikheten, asymmetrien i status og kunnskap mellom de involverte aktørene i skolen, kunne bli en styrke og ikke en trussel. Med vekt på nettopp dialogen, samhandling og refleksjon vil skoleleder kunne sette i gang og lede prosesser rundt refleksjon og læring, og slik legge til rette for produktiv pedagogisk ledelse i skolen (Wadel, 1997). Det avgjørende, slik jeg ser det, er at rektor har mulighet til og ønsker å virke som skolens pedagogiske leder og slik kan skape en undringskultur hvor ny kunnskap skapes gjennom relasjonsprosesser, som for eksempel observasjon, hvor samhandling og refleksjon er sentralt. Men i det empiriske materialet finner jeg få fortellinger om rektor som pedagogisk leder i en

samhandlingsprosess. Dette kan skyldes flere forhold. Det kan igjen være «den usynlige kontrakten» (Berg, 2011) som kommer til syne, altså en del av skolens kultur. Eller det kan skyldes tidspress og rektors prioriteringer av andre oppgaver foran pedagogisk ledelse. Selv om det ikke er tydelig hva som gjør at samhandlingsprosesser ikke prioriteres kan det synes som om ledelse ikke nødvendigvis sees på som en relasjonell prosess eller ferdighet slik ledelse i et relasjonelt perspektiv vil være. Samhandlingsprosessen mellom skoleledere og lærere når det gjelder det pedagogiske arbeidet synes å ha måttet vike plass for andre oppgaver i skolen. Rektorene forteller om knapphet på tid som ressurs, men dersom vi skal komme nærmere en skole hvor tilbakemelding mellom skoleledere og lærere er en del av kulturen tror jeg det blir viktig å sette av tid til pedagogisk ledelse. Med utgangspunkt i den forskningen og teorien jeg har drøftet i kapittel 2, er det gjennom involvering og engasjement skolelederne bedre kan følge opp og støtte lærernes arbeid. Ved at skoleleder i større grad jobber med konfliktløsning, bygging av relasjonell tillit og jobber for å utvikle læreren i klasserommet vil en komme nærmere god tilbakemeldingskultur mellom skoleledere og lærere.

5.2 Tilbakemeldingskultur i skolen

Det totale bildet er noe mer sammensatt og komplisert enn hva jeg har beskrevet i forhold til «den usynlige kontrakten» over. Empirien viser også det motsatte, at det ved enkelte av skolene eksisterer en kultur, eller i det minste en subkultur, hvor skoleleder har personalets tillit og legitimitet til å fungere som pedagogisk leder. Personalet ved disse skolene forteller om lyst til å lære og behov for å utvikle seg videre som pedagoger og at de gjerne så skoleleder som hyppigere gjest for eksempel i klasserommene. Med dette utgangspunktet synes disse skolene å være på god vei til å kunne skape en tilbakemeldingskultur som gir mening også mellom ledere og lærere. Nettopp gjennom for eksempel observasjon, som jeg også omtalte ovenfor, brukt som systematisk og dialogbasert tilbakemelding kan aktørene i skolen være med på å skape en god tilbakemeldingskultur. Men da kreves en tydelig (jfr Møller, 2007) ledelse som støtter og utfordrer lærerne gjennom hele utviklingsprosessen.

I det empiriske materialet har jeg altså avdekket en viss kompleksitet rundt tilbakemeldingskultur i skolen. Jeg ser visse likheter mellom disse funnene og modellen fra Figur 2. Derfor har jeg valgt å benytte denne modellen og omsatt innholdet slik at det passer bedre i forhold til tilbakemeldingskultur. Jeg mener skoler hvor «den usynlige kontrakten»

råder har en monologisk organisert skolekultur og slik kan sammenliknes med skoler som har en dialogisk organisert skolekultur hvor ønsker om mer konstruktiv tilbakemelding står i sentrum. I skoler med det jeg her kaller en monologisk organisert kultur er det «den usynlige kontrakten» som råder. Disse skolene karakteriseres ved å ha en svært lite utviklet tilbakemeldingskultur mellom skoleleder og lærere, og skolelederne er i hovedsak administrative ledere. Det er også karakteristisk at lærerne ikke kjenner behov for tilbakemelding fra rektor på arbeidet de gjør i klassene. De er gjennom mange år vant med å planlegge og å gjennomføre undervisningen alene og er tilsynelatende fornøyde med det. På den andre siden finner jeg skoler med det jeg har valgt å kalle en dialogisk organisert skolekultur. Kjennetegn på disse skolene er at rektor fungerer som pedagogisk leder i tillegg til å være skolens administrative leder. Lærerne ønsker seg tilbakemeldinger på arbeidet de utfører i klasserommene og det ligger til rette for å utvikle en kultur hvor produktivt pedagogisk arbeid og tilbakemelding mellom ledere og lærere står i sentrum av utviklingsprosessen.

	Monologisk organisert skolekultur	Dialogisk organisert skolekultur
Paradigme	Skole uten tilbakemeldingskultur	Skole med tilbakemeldingskultur
Kommunikasjonsmodell	«Den usynlige kontrakten»	Konstruktiv tilbakemelding
Epistemologi	Monologisme: Kunnskap overføres mellom sender og mottaker	Dialogisme: Kunnskap skapes gjennom interaksjon mellom ulike stemmer
Kilde for verdsatt kunnskap	Læreren er autoritær i klasserommet, ekskluderer rektor som pedagogisk leder	Utvikling og læring skapes gjennom samhandling, rektor inkluderes og anerkjennes som pedagogisk leder

Figur 3: Egendefinert modell for ulike skolekulturer etter modell for Monologisk og Dialogisk organisert undervisning, Nystrand et al. 1997 i Dysthe og Igland, 2001, s.120.

Begrepet tilbakemeldingskultur i skolen kan som modellen over viser forstås i sammenheng med den enkelte skoles organisasjonskultur. Skolekulturen kan i denne sammenheng sees på som premissleverandør for tilbakemelding, derfor finner jeg stor variasjon i hva slags tilbakemeldingskultur som eksisterer ved skolene. Den rådende skolekulturen gir innblikk i hva som kjennetegner organisasjonen og vil dominere organisasjonens form og innhold. Kulturen legger rammene for praksis og legitimerer handlinger og holdninger hos aktørene.

I det empiriske materialet har jeg som nevnt funnet forskjeller mellom skolene. Jeg har også, slik Berg (2011) hevder, funnet skoler hvor det eksisterer ulike kulturer, eller kanskje subkulturer side ved side. Et eksempel på dette er Fagerby skole. På denne skolen er det lærere som uttaler at de skulle ønske rektor ga mer tilbakemelding. I motsetning til dette står en lærer som uttaler at det for han er uvesentlig hva slags tilbakemelding han måtte få fra rektor fordi det er elevene og foreldrene som er de han vil forholde seg til (se sitat Fagerby skole, kapittel 4.2.2). Dette er en situasjon som vil være krevende for skolelederen, og hvor det, i følge Bolman & Deal (1998), vil bli utfordrende for lederen å finne et system hvor roller og relasjoner fungerer tilfredsstillende. For rektoren vil det bli viktig å legge vekt på samhandling slik at organisasjonen kan skape sin egen virkelighet med felles normer og verdier. Stålsett (2006) hevder en gjennom å åpne opp for dialogen vil kunne skape en felles verdipattform som igjen vil kunne bedre relasjonene mellom aktørene og bidra til legitimitet og tillit så det kan skapes en kultur som fremmer læring. Gjennom en slik prosess vil det kunne arbeides frem en tilbakemeldingskultur hvor det er rom for både positive og negative tilbakemeldinger. Dette vil kunne gi de ansatte en opplevelse av å bli sett, hørt og verdsatt: «Når også lærerne blir bekreftet og opplever personlig vekst og utvikling, gir det oppgaven mening. Dette er en viktig kilde til motivasjon for varig engasjement og forpliktelse» (Stålsett, 2006, s.32). I følge Stålsett vil altså lærernes motivasjon kunne stige og oppnåelse av mål sikres. Jeg velger å sammenlikne dette med det Robinson (2010) kaller effektiv pedagogisk ledelse. Gjennom studier (Robinson et al.2008) har hun kommet frem til at skolelederes engasjement i praksis og lærernes læring også får positive utfall for elevenes resultater.

Empirien viser altså skoler med ulike kulturer. På noen av skolene er det mye jobb som må til før de kommer i nærheten av å kunne arbeide på en måte som gjør at de vil utvikle en tilbakemeldingskultur. Andre skoler har en kultur hvor lærerne ønsker seg tilbakemeldinger og uttrykker lyst til å lære mer. På disse skolene er rektor anerkjent som pedagogisk leder,

men likevel finner jeg nesten ingen formelle eller systematiske tilbakemeldinger mellom skoleleder og lærere. Hvis man ser rent teoretisk på det burde forholdene på disse skolene ligge til rette for å utvikle en tilbakemeldingskultur, så hvorfor finner jeg ikke det?

Jeg tror det kan være flere grunner til det. En grunn kan være at rektorene rett og slett ikke føler seg komfortable eller pedagogisk kompetente til å skulle lede det pedagogiske arbeidet ved skolene. En annen grunn, og denne oppgis av mange av rektorene i empirien, er at det er alt for lite tid til å drive pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid. Skoleledernes hverdag er så full av krav til dokumentasjon, både fra stat og kommune, at tiden ikke strekker til. Dette bekreftes også av skoleforskere. Langfeldt (2006, s.57) hevder at rektorrollen er under kraftig press, og at det synes som om de administrative oppgavene bare øker. For å kunne skape det handlingsrommet som er nødvendig for å drive pedagogisk ledelse kan det synes som om rektorene er avhengige av å ha gode merkantile medarbeidere som kan ta en del av det rent administrative arbeidet slik at rektorene får ryddet tid til å drive den pedagogiske ledelsen lærerne ønsker og forvaltningen forventer. Igjen kommer rektorene i spenningsfeltet mellom de legale og profesjonelle forventningene til skolelederrollen, og det vil være både hans evner til å delegere administrativt arbeid så vel som hans relasjonelle ferdigheter som stilles på prøve når det gjelder å utvikle en god tilbakemeldingskultur mellom han som leder og lærerne.

6 Avslutning

Dette kapitlet er oppgavens avslutning. Her vil jeg først gjøre en oppsummering av begrepsutvikling, funn og drøfting før jeg konkluderer. Videre vil jeg gjøre meg noen refleksjoner rundt hvordan skoleledere kan arbeide videre for å oppfylle både legale og profesjonelle forventninger og slik utvikle en god tilbakemeldingskultur, også mellom skoleledere og lærere i skolen. Helt til slutt vil jeg gjøre meg noen refleksjoner rundt videre forskning innenfor temaet tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere i skolen.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Oppgavens problemstilling var: **Hvordan kan vi forstå begrepet tilbakemeldingskultur i skolen og hva slags tilbakemeldingskultur finnes mellom skoleledere og lærere?**

For å undersøke dette valgte jeg å benytte tre forskningsspørsmål:

- Hvilke systematiske tilbakemeldinger finnes mellom skoleledere og lærere?
- Hvilke ønsker har lærere for tilbakemelding fra skoleleder?
- Hvordan erfarer lærere å få tilbakemelding fra skoleleder?

I oppgavens teoretiske kapittel har jeg gjennom en teoretisk gjennomgang utviklet en forståelse og definisjon av begrepet tilbakemeldingskultur. Jeg kom frem til følgende definisjon: «En organisasjons tilbakemeldingskultur kan sies å omfatte de kulturelle verdiene som ligger bak og styrer på hvilken måte tilbakemelding gis i organisasjonen.» For å komme frem til denne definisjonen tok jeg først for meg begrepet tilbakemelding da dette er det sentrale begrepet i problemstillingen. Videre jobbet jeg med ulike forståelser og typer av tilbakemelding. Så valgte jeg å benytte organisasjonsteori for å utvide forståelsen av begrepet tilbakemelding og utvikle forståelse av begrepet tilbakemeldingskultur. Da jeg mener at både tilbakemelding og organisasjonskultur omhandler relasjonelle ferdigheter valgte jeg til slutt å se nærmere på pedagogisk ledelse.

Når det gjelder hvordan vi kan forstå tilbakemeldingskultur i skolen mener jeg dette handler om hvorvidt det finnes systematiske og faglige tilbakemeldinger, mellom skoleledere og lærere, som både støtter og følger opp lærerne i undervisningsprosessene i tillegg til å bidra til

lærernes individuelle læring og kunnskapsutvikling. Tilbakemeldingskulturen er del av organisasjonskulturen og omhandler relasjonelle ferdigheter hos de involverte aktørene. God tilbakemeldingskultur vil gjøre det mulig både å utvikle en bedre vurderings- og veiledningspraksis og i tillegg styrke fellesskapskulturen.

Empirien har derimot vist at det fra skoleledere til lærere i liten grad gis systematiske tilbakemeldinger som gir retning til lærerens arbeid. Medarbeidersamtalen er det de fleste skolene trekker frem som sin tilbakemeldingsarena mellom skoleleder og lærer, og denne er systematisk i den forstand at den gjennomføres 1-2 ganger i året. Men medarbeidersamtalen oppleves ikke av lærerne å være konkret eller prosessorientert. Det viser seg at lærerne savner en tilstedeværende pedagogisk ledelse ved skolene. Det er noen som fremdeles mener at skoleleders plass er på kontoret og lærerens plass er i klasserommet, men det virker som om majoriteten av lærerne i det empiriske materialet ønsker tilbakemelding på og veiledning i sitt pedagogiske arbeid med elevene.

Undersøkelsen har altså vist at selv om det er forskjeller mellom skolene, er tilbakemeldingskulturen i skolen lite utviklet når det gjelder systematiske og faglige tilbakemeldinger mellom skoleleder og lærere. De aller fleste skolelederne mener de er for dårlige på tilbakemeldinger til lærerne. Det kommer tydelig frem at de store kravene til dokumentasjon på alle områder og nivåer er så tidkrevende at skolelederne ikke har kapasitet til også å fungere som pedagogiske ledere slik intensjonen er hos de utdanningspolitiske myndighetene. Når jeg leser intervjuene i sin helhet virker det ikke som om det har vært et prioritert område for skolelederne å jobbe for en kultur som gjennom tilbakemeldinger til lærerne fremmer deres læring. På flere av skolene har det derimot blitt jobbet mye med hvordan tilbakemelding til elevene skal gis. Det kan se ut som om det er dette som har vært det prioriterte området i forhold til tilbakemelding.

Når det gjelder hvordan lærere erfarer å få tilbakemelding fra skoleleder, er dette veldig individuelt. Men dersom jeg skal generalisere vil jeg hevde at lærerne opplever tilbakemelding som en kilde til motivasjon og energi til å fortsette arbeidet med elevene i klasserommet fordi de gjennom tilbakemelding føler seg sett og hørt av sin leder.

Både min teoretiske begrepsutvikling og de empiriske funnene har vist at det er nær sammenheng mellom kultur, relasjoner og tilbakemeldingskultur. Videre har det også vist seg at det er skolekulturen og relasjonene mellom aktørene som er avgjørende i forhold til hva slags, og om det i det hele tatt finnes noen, tilbakemeldingskultur på skolene. Min

hovedkonklusjon må derfor bli at det eksisterer en relativt svak tilbakemeldingskultur i skolen når det gjelder systematiske og faglige tilbakemeldinger fra skoleleder til lærere.

6.2 Implikasjoner for ledelse og veier videre

Dersom tilbakemeldingskulturen i skolen skal bli bedre tror jeg det er viktig å jobbe med den enkelte skoles kultur slik at skoleleder har legitimitet i personalet som pedagogisk leder.

Skoleleder må vise at han klarer å identifisere seg med lærernes virkelighet, de utfordringene lærerne møter hver dag. Det vil bli vesentlig å styrke fellesskapskulturen og utvikle veiledningspraksisen mellom skoleledere og lærere. Pedagogiske samtaler og faglige diskusjoner med fokus på lærerens utviklingsprosess og deling av erfaring må settes på dagsorden. Skolelederen må i større grad enn i dag stille uttalte krav til lærernes pedagogiske arbeid og følge dem opp slik at de får hjelp til å velge «riktig» vei videre.

Dersom rektor skal bli bevisst hvilke behov personalet har for tilbakemelding og pedagogisk utvikling er det viktig med åpen og tydelig kommunikasjon. Her støtter jeg meg på Dysthe (1997) som hevder det er gjennom dialogen mening skapes, kunnskap utvikles og læring skjer. Ved å jobbe med dialogen vil aktørene kunne bygge relasjonell tillit som, i følge Robinson (2010), er vesentlig dersom en skal oppnå felles mål. Min mening er at tillit mellom personale og ledelse gir et godt grunnlag for å løse utfordringene rundt tilbakemeldingskultur som jeg har vist finnes i skolen.

Å benytte observasjon i større grad kan være en mulig vei for skoleledere som ønsker å utvikle tilbakemeldingskulturen. Men det er viktig med klare rammer slik at det ikke oppfattes som kontroll av lærernes arbeid. Observasjon som veiledning og tilbakemelding kan være vanskelig i forhold til at rektor er overordnet og også arbeidsgivers representant, men kan fungere godt dersom forhold som makt, tillit og legitimitet er på plass.

Ved å bruke tid på og gi rom for arbeidsmåter hvor dialogen er sentral vil det kunne skapes en produktiv læringskultur. Dette vil utgjøre forskjellen mellom en fasitkultur hvor det skjer overføring av kunnskap og en undringskultur hvor det er skapning av ny kunnskap gjennom refleksjoner og tolking som står i sentrum (Wadel, 1997).

For å skape nødvendig handlingsrom for arbeidet med skolekultur og pedagogisk ledelse er det essensielt med god administrativ ledelse ved skolene. Det er uten tvil mange

administrative oppgaver skoleleder må ta seg av, men en del av dette kan med fordel delegeres til annet administrativt eller merkantilt personale slik at rektor også kan være den pedagogiske lederen han skal være. Det blir vesentlig at det settes av tid til planlegging og gjennomføring av konstruktiv tilbakemelding, og det blir skoleleders jobb å finne både tid og rom for systematiske tilbakemeldinger. Kanskje kan for eksempel slike tilbakemeldinger finne sted i lærernes utviklingstid. Men lærerne er i stor grad vant med å planlegge og å gjennomføre undervisning alene og det vil bli en sentral utfordring for skolelederne å tilføre felles kunnskap om hva som kan føre til faglig, sosial og personlig utvikling hos aktørene.

I disse tider med fokus på resultater i skolen bør skolelederne jobbe bevisst med tilbakemeldingskulturen og måten de følger opp lærerne. Nyere forskning (Robinson et al., 2008) viser at det er en sammenheng mellom i hvilken grad skoleledere fokuserer på pedagogisk ledelse og elevenes læringsutbytte. Jeg vil derfor påstå at gjennom etablering av en god tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere vil læreren utvikle sine pedagogiske ferdigheter, skolens praksis bedres og elevenes læringsutbytte økes. Slik vil også skolens samlede resultater kunne bedres og rektorene leve opp til både legale og profesjonelle krav.

6.3 Videre forskning

I denne oppgaven har jeg gjennom både politiske dokumenter og empiriske funn vist at det er klare forventninger til og ønsker om tilbakemelding mellom skoleledere og lærere. Likevel er hovedkonklusjonen at det eksisterer en relativt svak tilbakemeldingskultur i skolen når det gjelder systematiske og faglige tilbakemeldinger fra skoleledere til lærere. Det er derfor min mening at det behøves mer forskning rundt tilbakemeldingskultur mellom skoleledere og lærere.

Denne oppgavens empiriske materiale hadde lite, direkte fokus på tilbakemelding, mellom skoleledere og lærere, som er sentralt i forhold til problemstillingen. Det empiriske materialet var også begrenset i forhold til antall respondenter. Dette gjør at min konklusjon ikke vil kunne brukes til å generalisere. Derfor kunne det vært interessant å gjøre en større undersøkelse med flere respondenter og mer vekt på dette spesifikke temaet. Kanskje ville en slik undersøkelse fått frem andre svar og konklusjoner.

Uttalte forventninger og ønsker fører ikke nødvendigvis til endringer i skolens kultur eller praksis. På bakgrunn av dette og mine funn kunne det derfor vært spennende å forske videre

på i hvilken grad «den usynlige kontrakten» (Berg, 2011) fremdeles lever i skolen og om den er til hinder for tilbakemeldingskultur mellom ledere og lærere. Selv om denne oppgaven viser at kontrakten Berg (2011) omtaler fremdeles er til stede, kan dette like godt være tilfeldig på grunn av lite utvalg, sensurering eller interaksjon mellom informantene fordi de følte seg forpliktet til å følge skolens normer. Dersom denne kontrakten fremdeles er til stede i skolen vil det være interessant å finne dette fordi den vil kunne begrense og vanskeliggjøre rektors arbeid som pedagogisk leder.

Hvis ny forskning derimot viser at «den usynlige kontrakten» er vekk vil dette også være interessant. Finnes det for eksempel fellestrekk ved kultur og verdisyn eller rektorenes relasjonelle ferdigheter ved de skolene hvor kontrakten er vekk? Hvis det eksisterer god tilbakemeldingskultur på skolene, hva har i så fall gjort dette? Er det rektorenes, lærernes eller en felles innsats og arbeid med skolens kultur? Kulturer og relasjonelle forhold påvirkes av de menneskene som til enhver tid er til stede i organisasjonen. Derfor er dette med hyppige utskiftninger kontra stabilitet i skolens personale og hva det eventuelt har å si for skolenes tilbakemeldingskultur også noe som vil kunne være interessant å utdype i senere forskning.

Litteraturliste

- Bang, H. (2000 [1999]). *Organisasjonskultur* (3.opplag 2011). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, G. (2011 [1988]). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1998 [1991]). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (3. opplag 2001). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russel Sage Foundation Publications.
- Dysthe, O. (1997). Leiing i eit dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. (s.77-98, 4. opplag 2007). Bergen: Faktabokforlaget.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s.107-127). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eilertsen, T. V. (1989). Kulturforståelse og skoleledelse. I T. Tiller, *Ledelse i en skole i utvikling*. Oslo: Tano
- Håkonsen, K.M. (1998 [1994]). *Psykologi - en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (Red.). (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (4.opplag 2007). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (s.177-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøterud, M. & Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langfeldt, G. (2006). Styringsstrategier og rektorrollen: Et historisk perspektiv. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Faktabokforlaget.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 1, 17-35.
- Møller, J. (1996). *Lære å og lede: Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. & Aas, M. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005: Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Rapport 1. (2006). Oslo: Acta Didactica. ILS. UIO.
- Møller, J. (2007). Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller og L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. (s.165-184). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Møller, J., Prøitz, T.S & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?: Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. (Rapport 42/2009). UIO/NIFU STEP. Lastet ned 16/2-12, fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NIFU/Kunnskapsloftet--tung-bor-a-bare--andre-delrapport>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning. Lastet ned 16/2-12 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077>
- Ottesen, E og Møller, J.(Red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo: Ett blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. (Rapport 37/2010). UIO/NIFU STEP. Lastet ned 16/2-12 fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Universitetet-i-Oslo-ILS/Underveis-men-i-svart-ulikt-tempo---tredje-delrapport>
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller og E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s.265-283). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2005). Kapittel 4: Intervju som datainnsamlingsstrategi. I M. B. Postholm (Red.), *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (s.68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007 [2001]). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. opplag 2009). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 247-262.
- Robinson, V. M. J. (2010). *From instructional Leadership to Leadership Capabilities: Findings and Methodological Challenges*. I V. M. J. Robinson, Leadership and Policy in Schools, 9:1, 1-26. Lastet ned 3/10-1 fra:
<http://dx.doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Schein, E.H. (1985). *Organisasjonskultur- og ledelse: Er kulturendring mulig?* (5. opplag 2010) Oslo: Libro Forlag.
- Spillane, J. P. & Seashore Louis, K. (2002). School improvement process and practices: Professional learning for building instructional capacity. I J. Murphy (Red.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. (s.83-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stortingsmelding nr.30. (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 8/2-12 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Stortingsmelding nr.31. (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 8/2-12 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>

- Stortingsmelding nr.19. (2009-2010). (2010). *Tid til læring*.
Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 8/2-12 fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010.html?id=608020>
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse: Makt og tillit i moderne organisering*.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*.
Bergen: Fagbokforlaget
- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009) *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring.(TALIS)*
(Rapport 23/2009). Oslo: NIFU STEP. Lastet ned 30/1-12 fra:
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Internasjonale-forskningsmiljoer/TALIS-2008--norske-resultater-2009/>
- Viddal, L.M. (2007). Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I S.Tveit (Red.),
Elevvurdering i Skolen: Grunnlag for kulturendring. (s.93-102).
Oslo: Universitetsforlaget.
- Wadel, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse: Et relasjonelt perspektiv*. (s.39-56, 4.opplag 2007). Bergen: Faktabokforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practise: Learning, Meaning and Identity*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools*.
(Doktoravhandling, Umeå Universitet, Sverige) Umeå: Print och Media.

Vedlegg

Intervjuguide for skolenivået våren 2010

Utarbeidet 16.januar 2010

Generelt er vi opptatt av å få tak i **hvilke endringer** som har skjedd siden høsten 2007 da vi sist intervjuet rektor og en gruppe lærere ved skolen. Ut fra analysen av de første intervjuene vil runde nr.2 vektlegge følgende temaer:

- Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene
- Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater
- Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling
- Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

I vår rapport til Utdanningsdirektoratet basert på data fra 2007, oppsummerte vi følgende: Skolene er positive til innholdet i reformen, men det har vært frustrasjon over innføringstempo og manglende kompetanse for å gjennomføre Kunnskapsløftet. Skolene har også etterlyst tydeligere styringssignaler fra statlige og lokale utdanningsmyndigheter. Ifølge Utdanningsdirektoratet er det nå tydelige tegn til bedring. Blant annet er det utarbeidet fagspesifikt veiledningsmateriell til støtte for det lokale arbeidet med læreplanene, og skolelederne mener dette vil støtte lærerne i deres arbeid med læreplanene.

- *Kommentarer? På hvilken måte fungerer dette som en støtte?*

Skolenes arbeid med de grunnleggende ferdighetene

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (Her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2).

- Hva har dere arbeidet med i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene? Beskriv.
- Hvordan har dere arbeidet med dette? Gi noen eksempler.
- Er dette diskusjonstema på fellesmøter i kollegiet? I tilfelle ja, hva og hvordan?
- Skolering i forhold til dette? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?
- Hva trengs for at arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal gi et løft i skolen?
- Har dere noen erfaringer med å arbeide med elevtekster på tvers av fag? Eksempler? Hvis ja, hvordan håndterte dere karaktersettingen? (Både i naturfag og norsk?)
Ev. oppfølgingsspørsmål:
- Hva med IKT som pedagogisk verktøy? Hva og hvordan? Eksempler?

- Hvordan arbeider dere for at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig på en god måte? Eksempler. Har dere noe samarbeid på tvers av elevgruppene når det gjelder muntlig ferdigheter?

I vår rapport oppsummerte vi at reformen er blitt en tung bær å bære, spesielt for små og mellomstore kommuner. Utdanningsdirektoratet ser flere tegn til at også små kommuner styrker sin kapasitet til å realisere Kunnskapsløftet på en god måte. Et bidrag i denne sammenhengen er et veilederkorps som i regi av Utdanningsdirektoratet skal bistå med innføringen av reformen. Erfaringene fra prøveprosjektet viser så langt at veilederkorpsset gir positive virkninger for skolene som deltar. I tillegg er det utviklet et varig system for videreutdanning.

- Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?

Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (Her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport2).

- Hva slags etterutdanning/skolering har du deltatt i det siste året? Deltok flere fra skolene samtidig? Hva var verdifullt?
- Var innholdet pålagt av andre, eller var det noe du hadde valgt selv?
- Hvordan er forholdet mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling?
- Hva slags type forpliktelser er knyttet til deltakelse på eksterne kurs? Rutiner for tilbakemelding til kolleger?
- Er det kommunale/fylkeskommunale satsningsområder som påvirker organiseringen av kompetanseutvikling?

I vår rapport henviser vi også til TALIS-undersøkelsen som ble offentliggjort høsten 2009 hvor det konkluderes at norsk ungdomsskole karakteriseres ved å ha en svakt utviklet oppfølgingskultur. På dette feltet hadde vi ikke klare funn fra 2007, men vi ønsker å undersøke dette aspektet nærmere nå.

- Kommentarer? Gir konklusjonen fra TALIS-undersøkelsen gjenkjenning? Hva gjøres eventuelt lokalt på denne skolen når det gjelder tilbakemelding til lærere og elever, og hva slags tilbakemelding får skoleleder av sine overordnede?

Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (Her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2.)

- Hva slags rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?
- Er det systemer for å belønne godt arbeid på skolen? Gi eksempler.
- Hvordan vurderes elevenes resultater i relasjon til de faglige kompetansemålene?
- Er det et skoleanliggende eller er det opp til den enkelte lærer?
- Hvordan blir dette tematisert i lærernes fellesskap?
- Hvordan trekkes elevene med i vurderingen?
- Hvordan informeres foreldrene om barnas utvikling og resultater?
- Hvordan ivaretas prinsippet om tilpasset opplæring i vurderingen?
- Hvordan brukes ulike typer verktøy? (Nasjonale prøver, Internasjonale sammenligninger som PISA og TIMSS, PIRLS, lokale verktøy, enten laget kommunalt eller på skolen) og hva slags nytte de opplever disse verktøyene har.
- Hvordan organiseres elevsamtalen?
er det noen tiltak i denne sammenhengen som er iverksatt på grunn av Kunnskapsløftet?

I vår rapport konkluderte vi med at det ikke er gode forbindelser mellom styringsnivåene. Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer skal virke sammen for å styre kvaliteten i skolen. Utdanningsdirektoratet har de siste par åra jobbet systematisk for å få til en god dialog med alle som er omfattet av reformen og lytte til erfaringer.

- *Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?*

Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør om det har skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (Her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2.)

- Hvordan vurderer du styringen av skolen fra nasjonalt nivå? Har det skjedd noen endringer på grunn av Kunnskapsløftet?
- Hva slags hjelp og støtte gis fra nivået over når det gjelder gjennomføringen av Kunnskapsløftet (for eksempel tilbud om kompetanseutvikling, veiledning, tilrettelegging for erfaringsdeling på tvers av skoler, nettverksbygging osv.)?
- Hvordan vurderer du den faglige støtten som skoleeier/skoleleder gir? På hvilken måte har nye tiltak hjulpet reformen i gang?
- Har reformen ført til noen endringer i den rollen som skolens øverste leder har? Hvis ja, hvilke endringer?

Helt til slutt:

- Hvis du sammenlikner hvordan det er å jobbe ved skolen i dag, sammenliknet med for tre år siden (før august 2006) – Er det noen forskjeller du vil fremheve? Hvordan vil du i tilfelle forklare forskjellene?
- Som oppsummering, hvilke endringer samlet sett vil du si har kommet som et resultat av Kunnskapsløftet? Hva vurderer du som de mest positive endringene? Hva vurderer du som mer problematiske endringer?